ПИТЕР ГРЕЙ

Свобода учиться

— ИГРА — ПРОТИВ ШКОЛЫ

SHOUT
SHARE
IT

Annotation

Автор книги полагает, что все дети от природы наделены способностью к познанию окружающего мира, поэтому обучение должно проходить в максимально свободной, игровой форме и не навязываться взрослыми. Традиционная школьная система, напротив, не позволяет детям раскрыть свой потенциал и наносит им серьезный психологический ущерб. Необходимо отказаться от принудительного образования в пользу игры, которая сделает детей счастливее и лучше подготовит их к жизни.

Книга предназначена для родителей, воспитателей, учителей и всех, кто заинтересован в улучшении образования в нашем обществе.

На русском языке публикуется впервые.

- Питер Грей
  - ○
  - ○ Эту книгу хорошо дополняют:
  - ○
  - ○ Пролог
  - ○ Глава 1
    - ■
    - ■ Полвека упадка
    - ■ Рост психологических расстройств у молодежи
    - ■ Уменьшение детской свободы и рост психологических расстройств
  - ○ Глава 2
    - ■
    - ■ Независимость, коллективное использование ресурсов и равноправие
    - ■ Доверие родителей
    - ■ Технические навыки и знания
    - ■ Навыки общения и социальные ценности
    - ■ Самообладание
  - ○ Глава 3
    - ■
    - ■ Как изменились цели воспитания при сельском хозяйстве
    - ■ Последствия феодального и промышленного строя
    - ■ Раннее религиозное образование. Обучение послушанию и воздействие на молодые умы
      - ■

        - Католичество и контроль за обучением сверху донизу
        - Протестантство и происхождение всеобщего образования
    - Как школы пришли на службу государству
    - Рост власти и стандартизация образования
- Глава 4
- Глава 5
    -
    - По-настоящему демократическая школа
    - Школа «Садбери Вэлли» как образовательное учреждение
    - Как же можно объяснить успех выпускников?
    - Школа «Садбери Вэлли» и общество охотников-собирателей
        -
        - Время и место играть и учиться
        - Дети и подростки играют вместе
        - Доступ к знаниям и заботливым взрослым
        - Возможность свободно пользоваться техникой
        - Свободный обмен мнениями
        - Отсутствие травли
        - Погружение в демократическое общество
    - Связь между деятельностью в школе и после ее окончания
- Глава 6
    -
    - Обучаемое животное
    - Любознательность: стремление узнавать и понимать
    - Тяга к игре: стремление пробовать и создавать
    - Желание общаться, естественное стремление делиться знаниями
    - Как школа препятствует развитию образовательных инстинктов детей
- Глава 7
    -
    - Четыре вывода о влиянии и значении игры
        -
        - Если заставлять ребенка учиться хорошо, можно помешать ему учиться совсем
        - Творческие способности не будут развиваться, если заставлять ребенка

мыслить творчески
- Озорной настрой стимулирует творческие способности и помогает проникать в суть вещей при решении задач
- Игровое состояние разума помогает детям решать логические задачи

- Что такое игра?
  -
  - Игры мы выбираем сами и играем в них самостоятельно
  - В игре важны средства, а не итог
  - Правила игры придумывают участники
  - В игре все понарошку
  - Игра проходит в активном, бдительном состоянии разума, но не напряженном
- Сила игры – в простоте

○ Глава 8
-
- Чему учат неформальные занятия спортом
- Чему учит социодраматическая игра
- Детские игры во время холокоста
- В чем ценность «опасных» игр
- Все меньше сопереживания другим, все больше самолюбования
- Теперь о видеоиграх

○ Глава 9
-
- Почему общение в разновозрастных группах важно для маленьких детей
  -
  - Игры в зоне ближайшего развития
  - Обучение во время наблюдения
  - Забота и эмоциональная поддержка
- Почему общение в разновозрастных группах важно и для старших детей
  -
  - Как воспитывать и быть лидером
  - Обучение через преподавание
  - Каким образом младшие дети влияют на творческие способности старших

○ Глава 10
-
- Три стиля поведения родителей
- Почему родителей, доверяющих своим детям,

стало меньше
- Как начать больше доверять ребенку
- Пересмотрите собственные ценности
- Оставьте идею, что вы определяете будущее своего ребенка
- Не поддавайтесь соблазну следить за всем, что делает ваш ребенок
- Найдите или создайте безопасные места, чтобы у ребенка была возможность играть и познавать мир
- Подумайте, какие есть альтернативы традиционной школе
- Картина будущего

- Благодарности
- Библиография

- notes
  - Сноски
    - 1
    - 2
    - 3
    - 4
    - 5
    - 6
    - 7
    - 8
    - 9
    - 10
    - 11
    - 12
    - 13
    - 14
    - 15
    - 16
    - 17
    - 18
    - 19
    - 20
    - 21
    - 22
    - 23
    - 24
    - 25
    - 26
    - 27

- 28
- 29
- 30
- 31
- 32
- 33
- 34
- 35
- 36
- 37
- 38
- 39
- 40
- 41
- 42
- 43
- 44
- 45
- 46
- 47
- 48
- 49

○ Комментарии
- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10
- 11
- 12
- 13
- 14
- 15
- 16
- 17
- 18
- 19
- 20
- 21

- 22
- 23
- 24
- 25
- 26
- 27
- 28
- 29
- 30
- 31
- 32
- 33
- 34
- 35
- 36
- 37
- 38
- 39
- 40
- 41
- 42
- 43
- 44
- 45
- 46
- 47
- 48
- 49
- 50
- 51
- 52
- 53
- 54
- 55
- 56
- 57
- 58
- 59
- 60
- 61
- 62
- 63
- 64
- 65

- 66
- 67
- 68
- 69
- 70
- 71
- 72
- 73
- 74
- 75
- 76
- 77
- 78
- 79
- 80
- 81
- 82
- 83
- 84
- 85
- 86
- 87
- 88
- 89
- 90
- 91
- 92
- 93
- 94
- 95
- 96
- 97
- 98
- 99
- 100
- 101
- 102
- 103
- 104
- 105
- 106
- 107
- 108
- 109

- 110
- 111
- 112
- 113
- 114
- 115
- 116
- 117
- 118
- 119
- 120
- 121
- 122
- 123
- 124
- 125
- 126
- 127
- 128
- 129
- 130
- 131
- 132
- 133
- 134
- 135
- 136
- 137
- 138
- 139
- 140
- 141
- 142
- 143
- 144
- 145
- 146
- 147
- 148
- 149
- 150
- 151
- 152
- 153

- 154
- 155
- 156
- 157
- 158
- 159
- 160
- 161
- 162
- 163
- 164
- 165
- 166
- 167
- 168
- 169
- 170
- 171
- 172
- 173
- 174
- 175
- 176
- 177
- 178
- 179
- 180
- 181
- 182
- 183
- 184
- 185
- 186
- 187
- 188
- 189
- 190
- 191
- 192
- 193
- 194
- 195
- 196
- 197

- 198
- 199
- 200
- 201
- 202
- 203
- 204
- 205
- 206
- 207
- 208
- 209
- 210
- 211
- 212
- 213
- 214
- 215
- 216
- 217
- 218
- 219
- 220
- 221
- 222
- 223
- 224
- 225
- 226
- 227
- 228
- 229
- 230
- 231
- 232
- 233
- 234
- 235
- 236
- 237
- 238
- 239
- 240
- 241

- 242
- 243
- 244
- 245
- 246
- 247
- 248
- 249
- 250
- 251
- 252
- 253
- 254
- 255
- 256
- 257
- 258
- 259
- 260
- 261
- 262
- 263
- 264
- 265
- 266
- 267
- 268
- 269
- 270
- 271
- 272
- 273
- 274
- 275
- 276
- 277

Питер Грей
Свобода учиться. Игра против школы

Peter Gray
Free to Learn
Why Unleashing the Instinct to Play Will Make Our Children Happier, More Self-Reliant, and Better Prepared for Life

Издано с разрешения издательства Basic Books, an imprint of Perseus Books LLC при содействии Агентства Александра Корженевского

Правовую поддержку издательства обеспечивает юридическая фирма «Вегас-Лекс»

© 2013 by Peter Gray
© Перевод на русский язык, издание на русском языке, оформление. ООО «Манн, Иванов и Фербер», 2016

* * *

Эту книгу хорошо дополняют:

Творческое воспитание
Джин Ван’т Хал

Эмоциональный интеллект ребенка
Джон Готтман

Творческая мастерская
Ракель Дорли

Ты можешь больше, чем ты думаешь
Томас Армстронг

Школа будущего
Кен Робинсон и Лу Ароника

Скотту, который меня вдохновил на написание книги, и Диане, благодаря которой я сделал это

Пролог
Идите к черту!

От этих слов я опешил. Меня и до того посылали к черту, но чтобы так серьезно – ни разу. Я слышал подобное от коллеги, уставшего втолковывать мне, тупоголовому, очевидную истину, или от приятеля – в ответ на какую-нибудь идиотскую шутку. Но в любом случае это «иди к черту!» в некоторой степени разряжало обстановку, а ненужный спор, давно зашедший в тупик, прекращался. На этот же раз слова прозвучали настолько серьезно, что я и в самом деле понял, что могу пойти к черту. И хотя это был не тот черт из ада, в который я не верю, я почувствовал, что моя жизнь и вправду может превратиться в ад, потому что я предаю того, кого люблю, кто нуждается во мне и зависит от меня.

Эту фразу произнес мой девятилетний сын Скотт в кабинете директора школы. Слова относились не только ко мне, а ко всем нам, семерым умным взрослым, выстроившимся перед ним в ряд. Там присутствовали и директор школы, и два учителя, и методист, и школьный психолог, и мать Скотта (моя покойная жена), и я. Мы единым фронтом наступали на сына, чтобы раз и навсегда доказать ему, что он должен посещать школу и слушаться учителей. Каждый из нас высказался со всей строгостью. Скотт посмотрел на нас честным взглядом, после чего и выдал ту самую фразу, от которой я остолбенел и тут же заплакал. В один миг я понял, что должен быть на стороне сына, а не против него. Жена тоже плакала. Мы посмотрели друг на друга и в мокрых от слез глазах разглядели, что думаем и чувствуем одно и то же. Мы оба понимали, что уже давно должны были выполнить просьбу Скотта – не просто перевести его из этой школы, но забрать из школы совсем. Школа для него была как тюрьма, а он не сделал ничего такого, за что сажают в тюрьму.

То собрание в кабинете директора стало апогеем нескольких лет собраний и совещаний в школе, на которых мы с женой выслушивали самые свежие отчеты о плохом поведении нашего сына. Если бы он просто не слушался, как все мальчики, в которых кипит энергия, то к этому учителя были готовы. Но его поведение особенно раздражало работников школы, потому что оно больше напоминало обдуманный и запланированный протест. Скотт систематически умышленно вел себя наперекор требованиям. Когда учитель давал задание решить задачку каким-то определенным способом, наш сын придумывал свои

способы решения. Когда класс проходил пунктуацию и заглавные буквы, он писал как поэт э. э. каммингс[1], то есть ставил знаки препинания и заглавные буквы где хотел или не использовал их вообще. Если он не видел смысла в заданиях, то так об этом и говорил и отказывался их выполнять. Все чаще и чаще Скотт уходил из класса без разрешения и, если его никто не удерживал силой, шел домой.

В конце концов мы нашли подходящий вариант: эта школа разительно отличалась от школы в нашем обычном представлении. Позже я немного расскажу и о ней, и о том мировом образовательном движении, которое она вдохновила. Эта книга в целом не о конкретной школе – она о месте человека в образовании.

Способность к обучению закладывается генетически, приходящие в наш мир дети – это просто агрегаты, приспособленные к обучению, тяга к знаниям почти полностью овладевает ими. В течение примерно первых четырех лет жизни дети впитывают в себя неизмеримо огромное количество знаний и навыков, не имея никаких инструкций. Они учатся ходить, бегать, прыгать и лазать, понимать язык того общества, в котором живут. Учатся говорить на этом языке, выражать свои желания и спорить, задавать вопросы, веселиться, грустить и дружить. Дети любознательны и подвижны от природы, они получают невероятное количество знаний о физической и социальной составляющих мира благодаря инстинктам и врожденному стремлению. К пяти-шести годам эти природные инстинкты и врожденные способности никуда не деваются, но мы выключаем их, принуждая ребенка учиться в школе. Самый большой урок, который мы выносим из школы, заключается в том, что учеба – это работа, которой нужно избегать при первой возможности.

Слова, произнесенные моим сыном в кабинете директора школы, коренным образом изменили мою жизнь и профессиональную деятельность. Я занимался биопсихологией, исследовал биологические принципы эмоций и мотивов поведения млекопитающих, был профессором. На тот момент я изучал роль определенных гормонов, модулирующих чувство страха у крыс и мышей, и только начал рассматривать механизмы мозга, формирующие материнское поведение у крыс. Тот день, когда я побывал в кабинете директора, положил начало череде событий, постепенно изменивших направление моих исследований в сторону изучения процесса образования с точки зрения биологии. Сначала меня интересовал только собственный сын, я хотел быть уверен, что мы не ошибаемся, не доверяя его образование профессионалам, а позволяя ему учиться самому. Но

постепенно, убедившись в успешности самообразования Скотта, я начал исследовать биологические основы человеческого обучения в приложении к детям в целом.

Что делает нас социальными животными? Другими словами, какие аспекты человеческой природы заставляют каждое следующее поколение, независимо от места обитания, усваивать навыки, знания, убеждения, теории и ценности предыдущих поколений и полагаться на них? Этот вопрос привел меня к изучению процесса образования за пределами стандартной школы, например в той удивительной «не совсем школе», где учился мой сын. Позже я познакомился с семьями – участниками набирающего силу мирового движения за домашнее обучение, чтобы понять, как обучают детей в таких семьях. Я читал литературу по антропологии и опрашивал антропологов, чтобы выяснить все, что можно, о том, как жили и учились дети в эпоху охоты и собирательства, то есть в той культуре, которая на 99 процентов определила нашу природу в истории эволюции. Я перелопатил тонны психологических и антропологических исследований детских игр и вместе со студентами провел исследование, целью которого было понять, как дети учатся во время игры.

Благодаря этой работе мне стало понятно, как детское стремление играть и открывать мир служит образовательным целям. И это касается не только эпохи охоты и собирательства, но верно и для нашей культуры. Я многое понял об окружающих условиях, которые оптимизируют способности детей к самообразованию посредством игры. А еще я увидел, как при наличии желания мы можем освободить детей от принудительного образования и позволить им обучаться в таких условиях, при которых они будут учиться сами и их не будут лишать радостей детства.

Вот об этом моя книга.

Глава 1
Что мы сделали с детством?

У меня были сотни прекрасных учителей, но если бы меня попросили выбрать самого великого, я назвал бы Руби Лу. Мы встретились летом, когда мне было пять, а ей – шесть. Наша семья только-только переехала в другой город, и мама предложила мне пройтись по нашей улице, зайти ко всем соседям и спросить, нет ли у них детей моего возраста. Так мы и познакомились – Руби Лу жила прямо через улицу от нас. Через несколько минут мы стали лучшими друзьями и оставались ими еще два года, пока я не уехал из города. Руби Лу была старше, умнее и бойчее меня, но не слишком, именно поэтому она стала для меня великим учителем.

В середине 1980-х вышел невероятно популярный сборник статей Роберта Фулгама All I Really Need to Know I Learned in Kindergarten[2]. В детский сад я не ходил: в том городке, куда мы переехали, когда мне было пять лет, их не было. Однако я думаю, если постараться, то и Фулгама можно бы убедить в том, что самые важные уроки человек получает не в детском саду и не в школе. Эти уроки преподает ему сама жизнь.

В то первое лето мы с Руби Лу играли целыми днями, иногда вдвоем, иногда с соседскими ребятами. Потом Руби Лу пошла в первый класс, а я нет, но мы продолжали играть вместе после школы или по выходным.

Порой я думаю написать книгу и назвать ее «Все самое важное в жизни я узнал от Руби Лу». Первое, чему я у нее научился, – кататься на велосипеде. У меня не было велосипеда, а у нее был, и она давала мне покататься. Это был девчачий велосипед, и на нем было легче учиться, потому что не нужно было перекидывать ногу через высокую раму. Наша улица шла немного под гору, и Руби Лу показала мне, как сесть на велик наверху, немного оттолкнуться ногами и очень быстро набрать скорость, чтобы не упасть, даже если не крутить педали. Так я научился держать равновесие. Но Руби Лу объяснила, что нужно начинать их крутить, как только съезжаешь вниз, и ехать до тех пор, пока не упадешь или не затормозишь ногами о землю. На первых порах я обдирал колени и врезался в соседские машины. Но Руби Лу успокаивала меня, говорила, что у меня получается лучше и скоро я навсегда научусь ездить и перестану падать. Через несколько дней я и вправду выучился ездить «навсегда». Увидев это, мои родители купили мне сильно подержанный

велосипед. Он был мне очень велик («зато ты не скоро из него вырастешь»), и у него была мальчишеская рама, поэтому садиться было труднее. Но я смог на нем кататься. Это были мои самые первые колеса, и в пять лет я получил такую свободу, которой никогда до этого не знал.

Как только у меня появился велик, мы с Руби Лу стали выезжать за пределы поселка. Эти вылазки за город тогда казались нам настоящими приключениями, хотя, как я сейчас понимаю, мы никогда не отъезжали больше чем на три-четыре километра от дома. Одному мне не разрешали ездить так далеко, но с Руби Лу было можно. Мама видела, что в свои шесть лет девочка уже взрослая, ответственная, хорошо ориентируется в городе и не даст мне пропасть. В каждом таком путешествии мы узнавали много нового о мире и знакомились с новыми людьми. Даже сейчас я люблю объезжать окрестности на велосипеде. Иногда, крутя педали по дороге на работу или еще куда-нибудь, я думаю о Руби Лу.

Еще она помогала мне лазать по деревьям. У меня перед домом росла огромная сосна. Я думаю, что для взрослых это была самая обычная сосна, но мне она казалась просто потрясающей. Ее крона упиралась прямо в небо. Она как будто была специально создана Богом для того, чтобы по ней лазали. Я не был самым смелым и ловким ребенком, поэтому мне приходилось тренироваться неделями и месяцами, чтобы залезть выше. Руби Лу было точно так же трудно лазать, как и мне, но у нее получалось лучше. С каждой попыткой она забиралась выше, чем в предыдущий раз, и я знал, что тоже так могу. Как же страшно и здорово было лезть вверх, к небу, а потом смотреть на землю далеко внизу. До земли было четыре или шесть метров, но этого вполне хватало, чтобы я, пятилетний, чувствовал и опасность, и одновременно уверенность, что, столкнувшись с этой опасностью, смогу самостоятельно справиться с ней и остаться в живых. Это чувство уверенности спасает меня и по сей день.

А однажды я узнал от Руби Лу, что такое смерть. Был очень жаркий летний день, и я играл во дворе в надувном бассейне. Я резвился, запрыгивал внутрь и елозил на попе в воде. Когда во двор вошла Руби Лу, я думал, что она тоже прыгнет в бассейн, как бывало всегда, но в этот раз такого не случилось. Она молча села на траву неподалеку. Я еще никогда не видел, чтобы она так себя вела, и попытался рассмешить ее глупыми шутками, но у меня ничего не вышло. Наконец я вылез, сел рядом с ней, и она сказала, что ночью умер дедушка, который жил с ними. Так я впервые столкнулся со смертью и в первый раз мне пришлось утешать человека, потерявшего близких. Конечно, у меня ничего

не получилось, и в итоге я навсегда запомнил, что это никогда ни у кого не получается. Все, что можно сделать, – быть рядом, быть другом, а время все вылечит. К счастью, время лечит гораздо быстрее, когда тебе шесть лет и каждый день длится как две недели. Прошло не очень много времени с того лета, и мы с Руби Лу снова играли и смеялись, как раньше.

Я далеко не единственный, кто оглядывается на детство и сожалеет, что у нынешних детей гораздо меньше свободы, чем было у нас. Спросите любого человека среднего возраста или старше, и вы услышите воспоминания о том, как в детстве он проводил время без взрослых и у него были настоящие приключения. Вот отрывок из воспоминаний Хиллари Клинтон, бывшей первой леди, а затем государственного секретаря США, о детстве, проведенном в Парк-Ридж:

> «В детстве у нас была очень хорошая компания. Мы играли в игры каждый день после школы и в выходные, а летом – с утра и до тех пор, пока родители не загоняли нас домой уже в темноте. Одна из игр называлась “салочки” – что-то между прятками и догонялками. Мы разбивались на команды и разбегались по округе на два-три квартала. По пути нужно было приметить укромные места, куда можно спрятаться, если кто-то тебя преследовал. Были способы вернуться в игру, даже если тебя “осалили”. Правила этой, равно как и других игр, все участники тщательно продумывали и обсуждали во дворе. Так мы проводили время бесконечно…
>
> Нам давали столько свободы, мы были так независимы! Сейчас даже представить себе невозможно, чтобы у детей было столько свободы. Это одна из самых серьезных потерь нашего общества[{1}]».

Какие бы ни были у вас политические взгляды, вы наверняка согласитесь, что Хиллари выросла и стала удивительно здравым и уверенным в себе человеком, адекватным представителем общества. Когда я думаю о том, как государственный секретарь Клинтон обсуждает соглашения между мировыми лидерами, то представляю рядом с ней маленькую девочку, обсуждающую с ребятами из двора правила догонялок.

«Нам давали столько свободы, мы были так независимы! Сейчас даже представить себе невозможно, чтобы у детей было столько же свободы. Это одна из самых серьезных потерь нашего общества». Это не просто серьезная потеря для общества, но и ужасная, настоящая трагедия. От природы детям положено играть и открывать мир самостоятельно, без взрослых. Для развития им

нужна свобода, без нее они страдают. Стремление играть по своему усмотрению биологически заложено в них. От недостатка свободных игр тело может и не страдать так же, как от недостатка еды, воздуха или воды, но будет страдать душа, замедлится психическое развитие. В играх дети учатся дружить, преодолевать собственные страхи, решать проблемы и вообще контролировать свою жизнь. Именно в играх они осваивают и пробуют применить на практике знания и умения, которые им необходимы для успешного существования в рамках той культуры, в которой они растут. Не важно, что именно мы делаем, сколько игрушек покупаем, сколько проводим времени с пользой или специально учим чему-то детей. Мы ничем не заменим им свободу, которую у них забираем. Не существует других способов научить детей тому, чему они учатся в игре, по собственной инициативе.

Мы загоняем детей в рамки и заставляем их приспосабливаться. Мы принуждаем их к ненормальной обстановке, когда они должны бо́льшую часть времени проводить под присмотром взрослых, сидеть за партами, слушать и читать то, что им неинтересно, и отвечать на чужие, ничего не значащие для них вопросы. Мы оставляем им все меньше времени на игры и поиск чего-то действительно интересного.

Я специалист в области развития и возрастной психологии. Это означает, что я изучаю развитие ребенка с точки зрения дарвинизма. Особенно меня интересуют те аспекты развития, которые помогают ребенку учиться действовать самостоятельно. Мне интересно, что он должен уметь, чтобы выжить в своем окружении, другими словами, биологическая основа образования. В связи с этим я изучил процесс образования в исходном обществе охотников и собирателей, где не было ничего даже похожего на школы, а ответственность за обучение лежала на самих детях. Еще я изучил процесс образования в альтернативной школе неподалеку от моего дома в штате Массачусетс, где самостоятельно и весьма успешно учатся сотни детей и подростков, где нет ни тестирований, ни учебных планов, навязанных взрослыми. Кроме того, я рассматривал процесс домашнего обучения в семьях, а также довольно пристально изучал биологические и психологические аспекты игры и даже внес свой вклад в их исследования.

Вся эта работа раскрывает перед нами удивительно правильную и неожиданную картину всеобщего понимания современного образования. Когда детям дают свободу и возможность раскрыть свои интересы и при этом обеспечивают безопасность, они расцветают и развиваются многогранно и самым непредсказуемым образом. От природы они склонны

заботиться о своем образовании, приобретают все навыки и знания, необходимые для того, чтобы справиться с жизненными трудностями, и, если нужно, сами обращаются за помощью к взрослым. Нет надобности в принудительных уроках, лекциях, заданиях, тестах, оценках, разделении по возрасту или любых других уловках, к которым прибегает стандартная школьная система. На самом деле все это только мешает естественному обучению ребенка.

Эта книга рассказывает о природных задатках детей к самообучению и о внешних условиях, которые требуются, чтобы раскрыть эти задатки наилучшим образом. Также вы узнаете, как общество, то есть все мы, может создать эти условия с гораздо меньшими затратами, чем те, что сейчас у нас уходят на школу. Стремление играть очень важно для самообразования ребенка, поэтому книга в основном посвящена значимости игры. А в первой главе я оцениваю ущерб, который мы наносим своей постоянной заботой о детях. На протяжении второй половины столетия или даже больше мы наблюдаем, что свобода ребенка и его возможность играть независимо постоянно уменьшаются. Одновременно мы наблюдаем у людей снижение умственного и физического здоровья. Если так будет продолжаться, нам грозит серьезная опасность: появится поколение, которое не сможет определить собственный жизненный путь.

Полвека упадка

{2}

Раньше почти в каждом дворе в Америке после школы, в выходные или летом можно было встретить детей, играющих без присмотра. Сейчас, если вы и встретите на улице ребенка, то наверняка он, во-первых, будет в школьной форме, а во-вторых, будет выполнять указания старших. При этом родители, несомненно, наблюдают за ним и с чувством выполненного долга радуются каждому его движению.

Говард Чудакофф, автор одной очень правильной книжки по истории детских игр в Америке[3], считает начало и середину XX века золотым веком детской неструктурированной игры{3}. Под неструктурированной игрой Чудакофф совсем не имеет в виду отсутствие структуры как таковой. Он признает, что игра никогда не бывает непродуманной, в ней всегда присутствует система. Говоря «неструктурированная», профессор имеет в виду, что правила придумывают участники, а не кто-то главный со стороны. Я называю такую игру свободной, когда участники сами решают, как играть, и сами по ходу игры определяют цели и правила. Если дети играют в бейсбол во дворе, то это свободная игра, если в Малой лиге – то нет. В свободной игре дети самостоятельно учатся организовывать свое поведение.

Если немного упростить, то можно сказать, что в постколониальной Америке выделяются два направления развития детских возможностей играть свободно. Первая тенденция определяется постепенным снижением необходимости детского труда: детям больше не нужно много работать, и у них появилось время на игры. Этим объясняется общее увеличение времени для игры к началу и середине XX столетия. Вторая тенденция определяется ростом контроля взрослых над детьми, даже когда те не работают, что уменьшает время, отведенное на детские игры. Эта тенденция также начала набирать обороты в середине XX века, и постепенно у детей остается все меньше времени на игру.

Одна из существенных причин, почему взрослые так усилили контроль над детьми, – постоянно растущая доля обязательного школьного образования. Дети поступают в школу в очень раннем возрасте, дошкольное обучение в некоторых районах начинается еще до того, как ребенок идет в детский сад. И обучение в подготовительных школах, где вместо игр предлагают задания, все больше повторяет структуру обучения в начальной школе. Академический год становится длиннее, как и учебный день, у

детей меньше и меньше возможностей свободно играть после уроков. В 1950-е, когда я учился в начальной школе, у нас были получасовые перемены утром и днем, а в полдень наступал часовой перерыв на обед. Эти перемены занимали треть шестичасового учебного дня, и мы в это время могли делать что хотели, даже уйти с территории школы. В третьем классе мы с друзьями проводили почти всю большую перемену на холме недалеко от школы, валяясь на траве или в снегу. Мы играли в ножички, а зимой сражались в снежки. Я не помню, чтобы кто-то из учителей или просто из взрослых присматривал за нами в это время, а если они и наблюдали, то не вмешивались. В наши дни ни в одной известной мне начальной школе не допустили бы такого поведения. Тогда детям доверяли, не то что сейчас.

Учебный день стал длиннее, времени на игры – меньше, но это далеко не все. Школа еще больше вторглась в жизнь ребенка в семье. Детям стали больше задавать на дом, и «домашка» отъела время, которое раньше отводилось на игру. Родители стали помощниками учителей. Теперь они должны сами проверять у детей и домашнее задание, и школьные проекты. Им приходится упрашивать детей, ругать их или задабривать подарками, чтобы те все выучили и сделали. Когда дети не выполняют домашнее задание или делают это плохо, родителей заставляют чувствовать себя виноватыми, будто это их оплошность. Отныне родители не смеют планировать семейные вылазки так, чтобы позволить ребенку пропустить день или два учебы и остаться дома, что, по правде говоря, может принести больше пользы для обучения, чем время, проведенное в школе.

Но школа оказалась еще коварнее и пошла дальше. Прямо и косвенно, а иногда даже не подозревая об этом, она заставила общество думать, что дети учатся и добиваются результатов, выполняя задания, которые дают и оценивают взрослые. А все, что дети делают сами по себе, – пустая трата времени. Такое отношение к школе напрямую высказывается очень редко, но когда проверяющий школы чиновник из Атланты решил прекратить традицию свободных игр на больших переменах, то написал следующее: «Вместо того чтобы давать детям полчаса на баловство, лучше учить их чему-то полезному, например танцам или гимнастике, это будет более осмысленно»{4}. Тот же чиновник сказал, что детям для физической активности не нужно играть, для этого у них есть уроки физкультуры. Далеко не все преподаватели высказывались столь резко, большинство, по крайне мере на словах, поддерживали ценность свободных игр. При этом, когда речь заходит о том, как на самом деле ведут себя взрослые по отношению к детям, мы видим, что негативное

отношение к играм распространяется все больше и дальше. С каждым десятилетием оно набирает обороты, выходит за пределы школы и заражает общество повсюду. Детей все больше и больше поощряют или даже требуют от них учить то, что преподают взрослые, вплоть до того, чтобы заниматься спортом под началом взрослых, но при этом не играть самостоятельно.

Именно поэтому негативное отношение к детским играм постоянно растет, больше внимания уделяется деятельности, результаты которой можно измерить, а значение настоящего обучения падает, потому что его трудно или даже невозможно оценить. В наши дни в мире образования значение имеют только результаты, которые можно измерить или сравнить с результатами других школьников или других школ, или даже других стран, чтобы выявить, кто лучше, а кто хуже. Знания, пусть и глубокие, не считаются, потому что они не описаны в учебном плане. Под настоящими или глубокими знаниями я подразумеваю способность детей собирать всю полученную информацию воедино и использовать ее для более глубокого понимания окружающего мира (подробнее об этом я расскажу в следующих главах). Это совсем не то же самое, что поверхностные знания, которые мы получаем только для того, чтобы сдать экзамен, а потом все забыть.

Сейчас не только детей, но и родителей и учителей, и школы, и даже целые районы оценивают исходя из результатов экзаменов. Дети стали заложниками взрослых игр. Их заставляют писать стандартные тесты и пытаются выжать максимально высокий результат. И ставки в этой игре высоки. Все, что улучшает результаты, разве что кроме открытого списывания, считается «образованием». Поэтому упражнения на повторение, которые развивают кратковременную память и помогают запоминать информацию, необходимую для сдачи экзаменов, считаются настоящим образованием, хотя они никак развивают понимание.

Ориентация на результаты касается в том числе внеклассных занятий и кружков. Детство, по мнению многих родителей и учителей, – время не столько для обучения, сколько для начала формирования резюме. Учитываются школьные оценки и результаты стандартных тестов. В зачет идут заслуги в придуманных взрослыми внеклассных мероприятиях, особенно в тех, за которые получают награды, грамоты или другие поощрения. Поэтому детей и подростков упрашивают и мотивируют, а то и заставляют участвовать в спортивных соревнованиях, ходить в кружки, заниматься волонтерской деятельностью. И опять всем заправляют взрослые. Даже

маленьких детей, чьи результаты не фиксируются на бумаге, заставляют делать то, что послужит пусть и небольшим, но шагом на пути к хорошему резюме. Просто игры не считаются, потому что это *просто игры*. Им нет места в заявлении о приеме в высшее или среднее учебное заведение.

Однако проблема не только в увеличении нагрузки в школе и мнимой необходимости сделать себе резюме. Есть и другие причины, по которым за последние полстолетия время на свободные игры сократилось. Одна из них, не менее существенная, чем предыдущая, состоит в том, что все больше взрослых уверены в опасности детских игр. Если сейчас в развитой стране ребенок, который играл один, пропадает или же подвергается домогательству со стороны незнакомых людей, или совершается его убийство, то в прессе об этом напишут самые страшные вещи, переходя все разумные пределы. На самом деле количество подобных происшествий в последние годы снизилось{5}. В одном из последних исследований, которое проводилось в нескольких странах, взрослые говорили, что чаще всего они боятся отпускать детей играть на улицу, потому что «это опасно, детей могут похитить» (так считают 49 процентов опрошенных родителей){6}. Также многие родители, принявшие участие в исследовании, говорили, что боятся отпускать детей из-за хулиганов и опасности на дороге. В другом, менее масштабном исследовании, проведенном в Великобритании, 78 процентов родителей отмечали, что не отпускают детей гулять, потому что на улице к ним могут пристать или напасть, а 52 процента назвали в качестве причины опасность на дороге{7}.

Еще один опрос проводился в США, в нем приняли участие 830 мам из различных регионов. Здесь 85 процентов опрошенных согласились, что их дети играют на улице гораздо меньше, чем они сами играли в детстве{8}. Когда их спросили, что же мешает их детям, 82 процента назвали проблему безопасности и криминальную обстановку. Удивительно, что количество тех, кто этого боится, почти не зависит от географического положения. Эта проблема одинаково остро стоит и в деревнях, и в маленьких городах, и в больших. Если мы хотим, чтобы дети больше играли на улице, чтобы родители не боялись отпускать детей, то должны обеспечить безопасность во дворе. В каком же обществе мы живем, если наши дети не могут спокойно играть на улице, не подвергаясь опасности?

Данные о том, что детям отводится на игры все меньше времени, можно почерпнуть еще из дневников, куда родителей просят записывать все, чем занимаются их дети в случайно выбранные дни. Социолог Сандра Хофферт с коллегами провела

похожее долгосрочное исследование, где сравнила время, которое участвующие в исследовании дети проводили, занимаясь разными делами, в 1997 году и время, которое такие же дети проводили, занимаясь теми же делами, в 1981-м[9]. Среди прочего исследование показало, что в 1997 году (по сравнению с 1981-м) дети в возрасте от шести до восьми лет проводили на 18 процентов больше времени в школе, на 145 процентов больше за домашним заданием, на 168 процентов больше в магазинах с родителями, на 55 процентов меньше, общаясь дома, на 19 процентов меньше за телевизором и на 25 процентов меньше, играя. Все эти изменения произошли за 16 лет, грубо говоря, за половину поколения. В этом исследовании к игре относят и время, проведенное детьми за компьютерными или настольными играми и на улице. Остается сказать, что время для игр на улице сократилось гораздо больше, чем на 25 процентов, потому что наверняка время, потраченное на компьютерные игры, увеличилось за этот период (в 1981 году оно практически равнялось нулю). Общее время, которое среднестатистический ребенок из этой возрастной группы проводил за игрой (включая компьютерные игры), в 1997 году составляло чуть больше 11 часов в неделю. Контрольное исследование, где Хофферт и ее команда использовали те же методы, выявило продолжительный рост (на 32 процента) времени, которое дети проводили, делая домашнее задание, а также небольшой дальнейший спад (на семь процентов) времени, проведенного детьми той же возрастной группы в шестилетний период – с 1997 по 2003 год[10].

Когда родителей спрашивают, почему их дети не проводят больше времени на улице, наряду с проблемами безопасности те называют собственные предпочтения детей, в частности ссылаются на то, что детей привлекают компьютер и телевизор[11]. При этом в одном крупном исследовании, где детей спрашивали об их предпочтениях, самым популярным ответом был «играть на улице с друзьями». При парном сравнении с другими видами деятельности 89 процентов предпочитали игры на улице телевизору, а 86 процентов выбирали прогулки, предпочитая их компьютерным играм[12]. Есть вероятность, что дети проводят за компьютером все возможное время, потому что это единственное место, где они могут играть сами по себе, без вмешательства и указаний взрослых. Большинству детей не разрешают играть на улице, а те, кому разрешают, не могут найти себе компанию, поэтому играют дома. Безусловно, это не единственная причина огромной популярности компьютерных игр. Они и вправду интересны, и дети многому учатся, играя. Но для того чтобы развиваться

физически и узнавать больше о мире, общаться со сверстниками, нет ничего лучше игр на улице.

Рост психологических расстройств у молодежи

Времени на игры убавилось, детство стало началом профессиональной карьеры, и это сказалось на детях крайне отрицательно. Возьмем обычного ребенка из среднего класса, назовем его, к примеру, Эван. Ему 11 лет. По рабочим дням мама вытаскивает его из кровати в 6:30, чтобы у него было время одеться, поесть и не опоздать на школьный автобус. Ему не разрешают ходить в школу пешком, хотя на это уходило бы меньше времени и приносило бы удовольствие. Да еще в этом случае Эван получил бы физическую нагрузку. Но это опасно. В школе он почти все время сидит за партой – слушает учителей, пишет контрольные работы, читает и пишет то, что ему задают, но все время грезит о том, чем ему на самом деле хотелось бы заняться. Школа давно уже покончила с большими переменами в полчаса, чтобы предотвратить травматизм и дать детям больше времени на подготовку к государственным экзаменам. Жизнь Эвана после школы тоже расписана (в основном родителями). Он должен получить определенный набор навыков, чтобы в дальнейшем не испортить себе жизнь. По понедельникам у него футбол, по вторникам – уроки фортепиано, в среду он ходит в секцию карате, в четверг занимается испанским. По вечерам смотрит телевизор или играет в компьютерные игры, а потом за пару часов делает уроки. Мама должна поставить подпись на всех сделанных заданиях, чтобы подтвердить, что она видела, как сын их сделал. В выходные у Эвана соревнования, воскресная школа и, может быть, немного свободного времени, которое он проведет с друзьями у кого-нибудь из них дома, потому что это безопасно. Его родители любят похвастаться, как много успевает их ребенок, и утверждают, что это его собственный выбор и ему нравится, когда он занят. Они готовят сына к поступлению в престижный вуз, студентом которого он станет уже через семь лет. Эван довольно крепкий мальчик, но иногда жалуется, что выдохся.

Эван один из успешных детей. Недалеко от него живет Хэнк, у него диагностировали синдром гиперактивности с дефицитом внимания. Он принимает сильнодействующий лекарственный препарат, потому что без него не в состоянии просидеть за партой целый день. Благодаря лекарству Хэнк может нормально учиться, но из-за него же он плохо ест, просыпается по ночам и вообще ведет себя странно. Он говорит, что не чувствует себя самим собой, когда принимает этот препарат. Родители Хэнка тоже

признают, что от лекарства он не такой живой, менее веселый и счастливый. Но они не видят другого выхода. Их сыну придется сдавать экзамены в школе, и они боятся, что он может их завалить.

Конечно, не все дети страдают так, как Эван и Хэнк. Но реальность такова: у очень многих детей те же проблемы. Многие перегорают к моменту окончания школы, если не раньше. Вот цитата из статьи в местной газете, написанной восемнадцатилетним выпускником школы, таким же, каким наш Эван мог бы стать через семь лет: «Я старался учиться как можно лучше и последние два года спал очень мало. Почти каждый вечер я делал уроки по пять-шесть часов. Меньше всего я хотел учиться дальше». В той же самой статье его ровесник, которого уже приняли в Гарвард, описывал, каким напряженным был последний год в школе. Кроме всего прочего, он одновременно изучал шесть предметов углубленно и при этом занимался борьбой, играл на альте и брал уроки китайской черно-белой портретной живописи. Он тоже чувствовал себя выгоревшим, и ему хотелось передохнуть хотя бы год перед тем, как продолжить обучение.

А вот комментарий, который мне написали в блоге журнала Psychology Today[4], он касается представителя другого конца школьной возрастной шкалы: «У нас в Нью-Йорке дети идут в детский сад с четырех лет. Сын моих друзей пошел в сад в сентябре. Он не проходил туда и двух недель, как его родителям стали приходить письма, что “ребенок отстает по программе”. Сейчас мой друг получает такие письма одно за другим и то и дело беседует с учителями. Он старается решить проблему и по вечерам заставляет сына делать упражнения. Несчастный ребенок умоляет разрешить ему идти спать. Оба ужасно разочарованы и чувствуют себя неудачниками»{13}. Похожие высказывания найти очень легко, и это удручает.

Впечатления, прообразы и выборочные цитаты – это одно, а объективные данные – совсем другое. Давайте сравним статистические данные о психическом здоровье людей сейчас и десятки лет назад.

За последние 50 лет у молодых людей серьезно увеличилось количество психических расстройств, обусловленных стрессом. И эти показатели совсем не связаны с тем, что сейчас мы больше знаем о подобных расстройствах и с большей уверенностью можем их диагностировать и лечить. Для оценки умственных проблем и расстройств психологи и психотерапевты разработали стандартные анкеты. Некоторые из них использовались на протяжении нескольких десятилетий для опроса большой

выборки молодых людей. И сейчас возможно рассмотреть изменения количества случаев умственных расстройств на протяжении времени использования одних и тех же неизменных методик.

Например, шкала Тейлора используется для определения уровня тревожности у студентов с 1952 года, а ее версия, адаптированная для учащихся начальной школы, – с 1956-го. Еще одну анкету, Миннесотский многоаспектный личностный опросник (Minnesota Multiphasic Personality Inventory, MMPI), предлагают заполнить студентам вузов начиная с 1938 года, а ее версия для учащихся старших классов используется с 1951-го. Обе версии Миннесотского опросника используют для оценки уровня различных психологических проблем, включая депрессию. В анкетах есть утверждения, с которыми опрашиваемый должен согласиться или нет. Например, в опроснике по шкале Тейлора есть такие утверждения: «Я часто беспокоюсь, что случится что-то плохое» или «Большую часть времени мне хорошо». Ответ «да» на первое утверждение добавит баллов по шкале тревожности, а согласие со вторым – наоборот. А вот пример утверждения из Миннесотского опросника, где ответ «да» увеличит шансы выявить депрессию: «Будущее кажется мне безнадежным».

Доктор Джин Твенж, профессор психологии из Университета Сан-Диего, провела широкий анализ изменений, выявленных на протяжении времени этими тестами у молодых людей. Результаты оказались действительно удручающими: с тех пор как опросники были разработаны, тревожность и депрессия все время резко увеличиваются как у детей и подростков, так и у студентов вузов. По сути, число случаев и того и другого у молодых людей сильно выросло: примерно на 85 процентов больше, чем среднее количество в этой же возрастной группе в 1950-е годы. Если посмотреть на проблему под другим углом, то в сравнении с тем, что было 50 и более лет назад, *от пяти до восьми* молодых людей сейчас находятся за пределами границы и у них с большей долей вероятности можно диагностировать тревожное расстройство с клиническими проявлениями или глубокую депрессию. В школе, как в начальной так и в старшей, эти показатели столь же велики, если не выше, чем у студентов[{14}].

Психолог Кассандра Ньюсон с группой исследователей, независимо от работы Твенж и ее коллег, также проанализировала данные Миннесотских многоаспектных личностных опросников для студентов и подростков, собранных у молодых людей в возрасте от 14 до 16 лет с 1948 по 1989 год[{15}]. Результаты этого исследования сравнили с теми, что были получены Твенж. В статье, где описаны результаты, приводится

таблица, в которой видно, как подростки отвечали на определенные вопросы, когда проводили тестирование нормативной выборки – в 1948 и 1989 годах. В качестве иллюстрации я приведу пять примеров утверждений, и вы увидите, что изменения очень существенные[16].

	1948–1989 годы, %
По утрам я просыпаюсь выспавшимся и бодрым	74,6–31,3
Я работаю в состоянии напряжения	16,2–41,6
Для меня жизнь — это чаще всего нагрузка	9,5–35,0
У меня много поводов для беспокойства	22,6–55,2
Я боюсь сойти с ума	4,1–23,4

Если говорить о молодых людях с умственными расстройствами, то гораздо более показательно количество самоубийств. С 1950-х годов в США количество самоубийств среди детей, не достигших 15 лет, увеличилось вчетверо, а среди молодежи от 15 до 24 лет – удвоилось. За этот же период количество самоубийств среди взрослых от 25 до 40 лет увеличилось, но не слишком, а среди тех, кому за 40, напротив, сократилось[17].

Кажется, что все это не имеет никакого отношения к настоящим тревогам и неопределенностям в реальном мире. Эти изменения никак не связаны с экономикой, войнами или другими горячими проблемами страны и всего мира, обсуждения которых влияют на молодые умы. Уровень тревожности и депрессии у детей и подростков был намного ниже, чем сейчас, во времена Великой депрессии, Второй мировой войны, холодной войны, в лихие 1960-е и ранние 1970-е. Эти изменения скорее имеют отношение к тому, как молодежь оценивает мир, а не к тому, каков мир на самом деле.

Единственное, что известно наверняка, – уровень тревожности и депрессия в очень большой степени зависят от того, насколько люди контролируют или не контролируют свою жизнь. Те, кто считает, что несет ответственность за свою судьбу, гораздо менее тревожны и меньше подвержены депрессии, чем те, кто считает себя жертвами обстоятельств. Вам может показаться, что ощущение контроля над ситуацией увеличилось за последние несколько десятилетий. Мы действительно многого добились: научились предотвращать и лечить болезни, избавились от предрассудков, и сейчас у людей больше возможностей

независимо от их расы, пола или сексуальной ориентации. Среднестатистический человек сегодня живет лучше, чем раньше. При этом, согласно данным исследований, молодые люди все меньше уверены в том, что контролируют свою жизнь.

Есть стандартный опросник, разработанный в конце 1950-х Джулианом Роттером, который определяет уровень субъективного контроля. Опросник Роттера включает в себя 23 пары утверждений. Одно утверждение в каждой паре показывает интернальный (внутренний) локус контроля (то есть человек сам контролирует ситуацию), а второе – экстернальный (внешний) локус контроля (то есть все зависит от обстоятельств, а не от человека). Испытуемому предлагается выбрать из каждой пары более верное для него утверждение. Вот один из примеров пары утверждений: a) то, что должно случиться, обязательно случится, я в этом уверен; b) я предпочитаю сам принимать решения, как поступить, а не доверять судьбе, это еще никогда мне не помогало. В данном случае выбор утверждения a показывает экстернальный локус контроля, а утверждение b – интернальный.

Твенж со своей исследовательской группой проанализировала результаты многих исследований, в которых использовали шкалу Роттера для работы с группами студентов и детей от 10 до 14 лет с 1960 по 2002 год включительно. Она обнаружила, что в обеих возрастных группах средний показатель резко сместился от интернального края шкалы к экстернальному, причем до такой степени, что средний молодой человек в 2002 году был более экстернальным (то есть менее склонным считать, что контролирует ситуацию), чем 80 процентов молодежи в 1960-е годы. Увеличение числа людей экстернального типа за эти 40 лет показывает ту же самую линейную тенденцию, что и рост депрессии и тревожности{18}.

Есть веский довод полагать, что существует причинно-следственная связь между ростом экстернального локуса контроля и тревожности и депрессии. Клинические исследователи постоянно показывают на примерах как с детьми и подростками, так и со взрослыми, что люди, обладающие чувством беспомощности, связанным с экстернальным локусом контроля, больше склонны к тревожности и депрессии{19}. Когда человек уверен, что он не контролирует или почти не контролирует свою жизнь, то становится беспокойным: «В любой момент со мной может случиться что-нибудь ужасное, и я ничего не смогу сделать». Когда беспокойство и беспомощность становятся чрезмерными, человек впадает в депрессию: «Нет смысла даже пытаться что-то сделать, я обречен». Также исследование показывает, что люди с экстернальным локусом

контроля реже берут ответственность за здоровье, за собственное будущее и ближайшее окружение, чем люди с интернальным локусом контроля{20}.

Уменьшение детской свободы и рост психологических расстройств

Любой хороший ученый скажет вам, что «после» не значит «вследствие». Результаты наблюдений, демонстрирующие, что количество молодых людей с тревожностью, депрессией, чувством беспомощности и другими расстройствами выросло, как только мы стали меньше времени уделять играм, сами по себе не доказывают зависимость первого от последнего. Однако на основе этой причинно-следственной связи можно построить веский логический аргумент.

Свободная игра – естественный способ научить ребенка контролировать ситуацию, показать ему, что он не беспомощен. В играх дети учатся сами, без взрослых, принимать решения, устранять проблемы, соблюдать правила. Также они учатся общаться с людьми на равных, а не только быть послушными или непослушными подчиненными. В активных играх на улице дети сознательно заставляют себя немного бояться. Они качаются на качелях, катаются на льду или лазают по снарядам на детской площадке, залезают на лестницы и деревья или даже скатываются на скейтборде по перилам. Они учатся контролировать не только свое тело, но и свой страх. В играх на общение они учатся договариваться с другими, угождать друг другу, быть менее агрессивными и пересиливать злость во время конфликтных ситуаций. Еще в свободной игре дети естественным образом понимают, что они любят. Они пробуют разные занятия и открывают для себя свои пристрастия и таланты. Ничему такому нельзя научить устно, этим вещам учатся на практике, которую дают свободные игры. Основные эмоции, сопровождающие игры, – это радость и интерес.

В школе обратная ситуация: дети не могут принимать собственные решения, их задача – делать то, что им говорят. Им объясняют, что значение имеет оценка за контрольную. Даже за пределами школы дети проводят все больше и больше времени в условиях, когда взрослый ими руководит, оберегает их, обслуживает, судит и оценивает, хвалит и вознаграждает. Психолог Суния Лутар со своими коллегами провела несколько исследований в благополучных американских пригородных районах. Ученые выяснили, что дети, которых родители заставляли хорошо учиться и которые прыгали из одного кружка в другой, были больше подвержены тревожности и депрессии{21}. Каждый раз, когда мы увеличиваем время, которое ребенок

проводит в школе или занимается чем-то под руководством взрослых, мы снижаем его возможность научиться контролировать свою жизнь. Мы не даем ему понять, что он не жертва обстоятельств и власти других людей.

Несколько лет назад, а именно в 2003 году, психологи Михай Чиксентмихайи[5] и Джереми Хантер проводили исследование среди учащихся 6–12-х классов общеобразовательных школ, в ходе которого выясняли, насколько дети чувствуют себя счастливыми. В исследовании участвовали более 800 детей из 33 школ 12 областей. Они носили специальные наручные часы, которые были запрограммированы и подавали сигналы в случайные моменты – с половины восьмого утра и до половины одиннадцатого вечера. Как только сигнал срабатывал, испытуемый должен был заполнить анкету и записать, что он делал в тот момент, был счастлив или нет. Наименее счастливыми дети чувствовали себя, конечно, в школе, а наиболее – когда общались или играли с друзьями. Время, проведенное с родителями, отмечалось как среднее состояние по шкале уровня счастья. Средние показатели увеличивались в выходные дни, но в воскресенье днем резко падали и до вечера в предвкушении учебной недели оставались низкими{22}. Как же мы тогда пришли к выводу, что лучший способ обучить ребенка – заставить его находиться в условиях, при которых ему скучно, беспокойно и он несчастлив?

Есть в этом страшная ирония. Ради образования мы лишили детей времени, которое им нужно, чтобы научиться чему-то своим способом. А ради безопасности отняли у них свободу, которая им нужна для развития понимания, мужества и уверенности, позволяющих спокойно воспринимать опасности и трудности. Мы находимся в состоянии кризиса, нарастающего с каждым годом. Не только в Соединенных Штатах, но и в других развитых странах мы совсем забыли, как растить ребенка естественно, забыли про способности детей. Мы создали мир, где дети должны подавлять естественные инстинкты к самообразованию, вместо этого бездумно следуя по никуда не ведущим дорожкам, проторенным для них взрослыми. Мы создали мир, который одних в прямом смысле сводит с ума, а других лишает способности развивать собственную уверенность и навыки, необходимые ответственным взрослым.

При этом специалисты и чиновники кричат со всех сторон, что школьное образование должно быть более ограничительным. Они выступают за более стандартизированные тесты, за больший объем домашнего задания, более длинные учебный день и учебный год. Детям все сложнее отпроситься из школы на один

или два дня, чтобы поехать отдыхать с родителями. Это единственная область, где представители всех ведущих политических партий согласны: пусть будет больше, а никак не меньше образования и тестов.

Самое время для тех, кто понимает, встать и пойти против этой волны. Детям не нужно больше образования. Им нужно меньше учиться и быть более свободными. Еще им нужна возможность безопасно играть и исследовать окружающий мир. Они должны иметь доступ к средствам, идеям и людям (включая товарищей по играм), которые помогают им выбрать собственный путь.

Я написал эту книгу совсем не для того, чтобы пожаловаться. Это книга о надежде и пути к улучшению. Она для тех, кто обладает интернальным локусом контроля, кто хочет сделать этот мир лучше, а не опускает руки со словами «пусть будет так, как есть». В следующих главах я покажу, как естественный отбор дает человеческому детенышу все необходимые инстинкты, нужные для самообразования, и как мы глупо поступаем, когда лишаем детей условий, необходимых для развития этих инстинктов.

Глава 2
Детские игры в обществе охотников-собирателей

На другом конце света живет Квай, ему 11 лет, как Эвану и Хэнку, но на него, в отличие от них, никто не давит и не заставляет учиться. Он растет в обществе, где доверяют инстинктам и мнениям детей. Квай живет в сообществе бушменов – охотников-собирателей в пустыне Калахари в Африке. Там нет школы, и у него нет фиксированного расписания. Он встает, потому что выспался, и проводит дни как хочет, играет с друзьями разного возраста – когда в поселении, когда за его границами, но всегда без взрослых. Квай так живет с четырех лет. В племени четырехлетний возраст считается достаточным, чтобы дети вышли из-под присмотра взрослых. Считается, что они вполне разумны, чтобы контролировать свои действия. Каждый день Квая ждут новые приключения и новые возможности познать мир.

По собственной инициативе они с друзьями играют в охотников и собирателей, проводя за этим занятием все время и при этом практикуя навыки, которые им пригодятся в жизни. Дети бегают с луком и стрелами за бабочками, птицами и грызунами, а иногда и за более крупной добычей. Еще они строят хижины и мастерят инструменты наподобие тех, что делают взрослые. Сильно преувеличивая, они изображают животных – антилоп куду и гну, львов – всех, чьи повадки им нужно знать, чтобы стать хорошими охотниками и защищаться от хищников. Когда они играют, то разные игроки изображают разных животных. Эти дети с юмором передразнивают речь взрослых, которые живут в племени или приходят туда. Посетителей они изучают очень пристально. Иногда они заходят далеко в лес и находят там секретные укромные места. Они бегают, играют в догонялки, прыгают, лазают по деревьям, кидают камни, танцуют и таким образом развивают тело и координацию. Они сами делают музыкальные инструменты и играют музыку, которую слышат в племени или сочиняют сами. И все это – исключительно руководствуясь собственными желаниями. Никто не говорит им, что они должны делать, никто их не проверяет. Никто не вмешивается в игру, хотя взрослые – особенно молодые – часто присоединяются к ней. А иногда Квай с друзьями участвуют в играх и танцах, которые устраивают взрослые.

Именно так – естественно – предполагается проводить детство.

Мы все произошли от охотников-собирателей. В течение сотен тысяч лет в результате естественного отбора мы сформировались для этого способа существования. Антропологи как нельзя лучше описали образ жизни охотников-собирателей, назвав его единственным из когда-либо известных устойчивых человеческих укладов для рода человеческого{23}. Впервые сельское хозяйство появилось в западной части Азии, в регионе Плодородный Полумесяц[6] более 10 тысяч лет назад, а в других частях света – существенно позже{24}. Таким образом был запущен постоянно набирающий обороты водоворот изменений в жизни человека, которые проходили намного быстрее, чем естественный отбор. Под эти изменения с максимально возможной интенсивностью адаптировался и наш естественный механизм развития, который до этого стремился удовлетворить наши потребности охотников-собирателей. Если условно предположить, что история человека началась миллион лет назад, то 99 процентов времени на протяжении истории мы были охотниками-собирателями{25}. Сейчас истинных охотников-собирателей почти не существует. Их вытеснили сельское хозяйство, промышленность и вообще современный образ жизни. Но не далее как в 1970-х и 1980-х годах и даже позже антропологи забирались в труднодоступные уголки земного шара и находили там охотников-собирателей. На этих людей почти никак не повлияло развитие всего остального мира. Более того, я сейчас пишу эту книгу, а антропологи до сих пор изучают группы охотников-собирателей, которые продолжают соблюдать традиции и сохранять ценности своих предков, несмотря на торговлю с теми, кто охотниками-собирателями не является. Конечно, эти охотники и собиратели совсем не наши предки. Но будьте уверены: их жизненный уклад гораздо ближе к тому, какой был у наших предков до эпохи земледелия, чем к нашему, современному.

Сообщества охотников-собирателей, обнаруженные в разных частях света, сильно отличаются друг от друга. (Обратите внимание: описывая деятельность охотников-собирателей, я буду использовать так называемое *этнографическое настоящее время*. Антропологи описывают исследования в настоящем времени, даже если поселения уже не существует.)

У них разные среды обитания, языки, обряды и искусство. Но при этом, несмотря на всю разницу и независимо от того, где их нашли – в Африке, Азии или Южной Америке, – они очень похожи друг на друга в определенных вещах: структуре общества,

ценностях и способах воспитания детей. И эти сходства позволяют исследователям использовать термин «общество охотников-собирателей» в единственном числе, что делает более достоверным предположение, что эти сообщества в основе своей представляют те виды общественного устройства, которые предшествовали наступлению эпохи земледелия{26}.

Среди наиболее тщательно изученных сообществ можно выделить бушменов (их также называют куа, или сан, они живут в африканской пустыне Калахари), народ хазда (джунгли Танзании), племена пигмеев мбути и эфе (леса провинции Итури, Конго), ака (джунгли Центральной Африканской Республики и Конго), племя батек (полуостров Малайзия), аэта (остров Лусон, Филиппины), наяка (Южная Индия), аче (в Восточном Парагвае), паракана (населяют бассейн Амазонки в Бразилии) и ивара (население пустыни Австралии).

Эта глава рассказывает о жизни и образовании детей в обществе охотников-собирателей. Но в то же время я буду говорить и о том, что объединяет их культуры. Согласно моему определению, *образование – это передача культуры*. Это множество процессов, с которыми каждое новое поколение людей в любой социальной группе воспринимает от предыдущего поколения знания, умения, практические навыки и ценности – все то, что мы называем культурой. Для того чтобы понять подход охотников-собирателей к воспитанию и обучению детей, необходимо кое-что знать об их культурных ценностях.

Независимость, коллективное использование ресурсов и равноправие

{27}

Охотники-собиратели живут небольшими поселениями – от 20 до 50 человек, включая детей. В поисках пропитания они перебираются с одного места на другое в пределах большой, но ограниченной территории. Почти все исследователи этой культуры полагают, что основные социальные ценности охотников-собирателей – независимость (или личная свобода), коллективное использование ресурсов и равенство{28}. В современном демократическом обществе мы тоже поддерживаем эти ценности, но представители общества охотников-собирателей уделяют им особое внимание, и их понимание не совпадает с нашим.

У представителей этой культуры настолько сильно чувство независимости, что они никогда не позволят себе указывать кому-то, что нужно делать. Они даже воздерживаются от непрошеных советов друг другу, чтобы не покушаться на свободу. Каждый человек, в том числе и дети, свободен и сам выбирает, чем ему заниматься, если это не лишает выбора других людей и не нарушает табу. Однако в их понимании свободы нельзя владеть частной собственностью или давать что-то в долг другим, поскольку это расходится с другим важным понятием – коллективным использованием ресурсов.

С экономической точки зрения коллективное использование ресурсов и есть главная цель объединения охотников-собирателей в группы. Люди делятся друг с другом навыками и помогают друг другу, когда добывают еду, защищаются от хищников и заботятся о детях. Они делятся едой и другими материальными благами с членами своей группы и других групп. Именно готовность пользоваться ресурсами совместно и позволила обществу охотников-собирателей выживать в таких сложных условиях на протяжении всего времени. Их представление о совместном пользовании отличается от того, как мы понимаем это на Западе. Для нас поделиться с кем-то – это жест, достойный похвалы. Мы проявляем щедрость и ждем, что нам не только скажут спасибо (это само собой), но и чем-то отплатят в будущем. Для охотников-собирателей это не проявление щедрости или торговая сделка, это моральное обязательство и воспринимается как должное. Если у вас чего-то больше, чем у других, нужно поделиться. Если не делиться, то над вами будут смеяться и презирать вас{29}.

Есть еще одно понятие, которое очень тесно связано с

пониманием охотниками-собирателями чувства независимости и готовности делиться с другими. Антрополог Ричард Ли назвал это «жестокой уравниловкой»{30}. Понятие эгалитаризма развито у охотников-собирателей гораздо больше, чем у нас понятие равноправия. У них оно означает, что все потребности равны, никто не может стоять выше других и никто не может иметь больше материальных ценностей, чем другие. Такое представление о равенстве – неотъемлемая часть чувства независимости. Неравенство может привести к тому, что тот, кто считает себя лучше других или у кого больше имущества, может навязывать свою волю тем, у кого имущества меньше.

Безусловно, охотники-собиратели замечают навыки соплеменников и ценят их: кто-то охотится лучше и приносит больше добычи, у других лучше получается договариваться, а еще кто-то лучше танцует. При этом они весьма неодобрительно относятся к тому, что кто-то нарочито демонстрирует свои способности или публично выражает свое превосходство. Основное оружие против хвастовства, жадности и запретной деятельности – насмешки и игнорирование{31}. Сначала все начинают высмеивать нарушителя за непотребное поведение, например могут сочинить песню о том, какой такой-сякой этот «большой человек» и «великий охотник». Если человек не перестает вести себя неподобающе, то все остальные делают вид, что его не существует. Эти методы хорошо работают и ставят виновного на место. Очень трудно вести себя как важная особа, если все смеются над тобой, и нет никакого смысла припрятывать добычу, если за это никто не будет тебя замечать.

Учитывая, насколько высоко охотники-собиратели ценят личную независимость и равенство, у них в группах нет начальников наподобие тех, что в примитивных земледельческих общинах принимали решение за всю группу (а также в обществе оседлых собирателей, см. сноску 4). В некоторых группах охотников-собирателей совсем нет лидера, в других имеется номинальный лидер, который ведет переговоры от имени группы с другими группами. Но при этом у него нет права единолично принимать решения, только наравне со всеми. Решения, которые касаются всей группы, например о времени перехода на новое место, принимаются в результате общих обсуждений. Эти обсуждения могут длиться несколько часов или дней, прежде чем группа что-то решит и начнет действовать. Женщины принимают участие в обсуждении наравне с мужчинами, и даже дети имеют право голоса. В той или иной группе есть люди, которые считаются мудрее остальных, поэтому их мнение более весомо. Но это лишь благодаря их умению убеждать и находить

компромиссы, учитывая желания всех[32].

Доверие родителей

«Нетребовательность» – термин, который часто используют исследователи, чтобы описать отношение взрослых к детям в обществе охотников-собирателей. Но вероятно, лучше использовать слово «доверие». Дух равенства и независимости, которым отличаются отношения в обществе охотников-собирателей, распространяется не только на отношения взрослых друг к другу, но и на отношения взрослых к детям. Основной принцип воспитания и обучения заключается в том, что нужно доверять детским инстинктам. Дети, которым разрешают следовать за собственным желанием, выучат то, что им нужно, и станут естественным образом вкладываться в экономику группы, когда повзрослеют и получат достаточно знаний. Приведу несколько комментариев, которые иллюстрируют это доверие (все они сделаны разными исследователями и относятся к разным сообществам охотников-собирателей).

– Детям аборигенов [Австралии] дают волю до крайней степени, и иногда их кормят грудью до четырех или пяти лет, о физическом наказании ребенка тут даже не слышали{33}.

– В сообществе охотников-собирателей никогда не указывают детям. Например, никто из взрослых не говорит, что пора спать. Дети остаются со взрослыми вечерами до тех пор, пока сами не устанут и не уснут… Взрослые народа паракана [в Бразилии] не вмешиваются в жизнь детей. Они никогда не бьют их, не ругают, не ведут себя с ними агрессивно как физически, так и вербально, они никогда не хвалят их и не следят за ходом их развития{34}.

– [В племени йеквана в Венесуэле] нет понятия «мой ребенок» или «твой ребенок». Мысль о том, чтобы решать за кого-то, как и что делать, даже не приходит в голову представителям племени. Всем интересно, чем заняты другие, но влиять на кого-то, не говоря уже о том, чтобы принуждать, – никогда. Главное, что движет ребенком, – его желание{35}.

– Младенцам и маленьким детям [у инуитов, живущих в Гудзоновом заливе] разрешают исследовать окружающий мир, насколько позволяют их физические возможности, при этом вмешательство взрослых минимально. Так, если ребенок берет в руки что-то опасное, родители, как правило, позволяют ему самому узнать, что такое опасность и что может случиться, если взять этот предмет{36}.

– Дети бушменов почти никогда не плачут. Возможно, потому, что у них очень мало причин для этого. На детей не кричат, не бьют их, вообще никак не наказывают физически. Даже

почти не ругают. Большинство детей ни разу не слышали слов неодобрения до тех пор, пока не становились подростками. И даже тогда все замечания, если это действительно замечания, были сказаны мягко{37}.

В нашем обществе большинство считает, что, если так потакать детским желаниям, мы получим избалованных и привередливых детей, которые вырастут и превратятся в таких же капризных взрослых. Но как мы видим на примере охотников-собирателей, это утверждение совсем не верно. Вот как Элизабет Томас[7], одна из первых исследователей бушменов, ответила на вопрос об избалованности детей: «Иногда нам говорят, что если относиться к детям настолько благосклонно, то можно их избаловать. Но так говорят те, кто не знает, насколько эффективными могут быть эти методы. Дети бушменов – мечта любого родителя. Они не расстраиваются и не тревожатся, они счастливы и общительны. Еще ни в одной другой культуре не удавалось воспитать более умных, располагающих к себе и уверенных детей»{38}.

Поскольку родители в сообществе охотников-собирателей доверяют детям и предоставляют им свободу, то неудивительно, что те много играют и самостоятельно знакомятся с миром. Основной подход к детям у охотников-собирателей формировался на протяжении веков: дети сами учатся всему, играя и исследуя окрестности{39}. Чтобы больше узнать о жизни детей в обществе охотников-собирателей, мы с Джонатаном Огасом, который на тот момент учился в магистратуре, опросили десять самых известных исследователей этой культуры{40}. Мы задавали вопрос: «Сколько свободного времени было у детей в группе, за которой вы наблюдали, отведено на игры?» Все исследователи ответили, что дети играли сами по себе практически с утра до ночи.

Приведу наиболее типичные ответы.

– И мальчики, и девочки почти весь день играют самостоятельно (Алан Брейнард о племени наро в Южной Африке).

– Почти все время дети играют сами по себе. Никто не заставляет их делать что-то серьезное, пока они не станут подростками (Карен Эндикотт о племени батек в Малайзии).

– Мальчикам разрешали почти все время играть до тех пор, пока им не исполнится 15–17 лет. Девочки тоже почти весь день играли, но иногда выполняли какие-то мелкие поручения или присматривали за малышами. (Роберт Бэйли о племени эфе в центральной части Африки).

Эта информация никак не расходится с опубликованными

отчетами. Антрополог Патриция Дрейпер, изучавшая занятия детей бушменов, писала: «Девочки начинают заниматься поисками еды, воды и собирать хворост, когда им исполняется 14 лет… Мальчики не занимаются охотой серьезно до 16 лет или даже позже… Удивительно, как мало работы делают дети»[41]. Иногда в качестве исключения из правил приводят в пример племя хазда, населяющее джунгли Танзании в Африке. Его члены время от времени заставляют детей делать какую-то работу, к тому же сами добывают себе пищу. Однако когда изучили поведение детей хазда от пяти до 15 лет, выяснилось, что те проводят за этим занятием примерно два часа в день. Территории, где находятся поселения хазда, очень богаты растительностью. И даже добывая еду, дети все равно не перестают играть[42].

Взрослые охотники-собиратели не пытаются контролировать, направлять детей или мотивировать их к обучению. Они помогают им тем, что идут навстречу их пожеланиям[43], разрешают им играть даже, например, с ножами и топорами, потому что считают, что дети таким образом учатся обращаться с этими опасными предметами. Они уверены, что дети достаточно разумны и не причинят себе вреда. Однако есть и ограничения. Например, стрелы и дротики с отравленными наконечниками всегда держат подальше от маленьких[44]. Взрослые делают игрушки для малышей, даже для тех, кто только начинает ходить: маленькие луки и стрелы, палки для выкапывания корешков, корзинки и другие предметы быта. Детям разрешают смотреть и даже участвовать почти во всех делах, если им это нравится. Малыши часто толпятся вокруг взрослых, забираются к ним на колени, чтобы посмотреть или «помочь» готовить еду, поиграть на музыкальных инструментах, делать охотничье оружие и другие приспособления. Взрослые очень редко прогоняют детей. Вот как Дрейпер описывает типичную сцену из жизни племени:

> «Как-то раз я два часа наблюдала, как бушмен делал металлические наконечники для стрел. Он работал молотком, а его сын и внук (обоим еще не было четырех лет) толкались рядом, залезали к нему на колени и пытались вытащить наконечник из-под молотка. Когда мальчики совали пальцы слишком близко к месту удара, он останавливался и ждал, пока они уберут руки, а после этого продолжал стучать. Несмотря на то что поведение мальчиков отцу не нравилось, он не сердился на них и не прогонял. А они не обращали внимания на его знаки, что нужно уйти и не мешать. В конце концов прошло,

вероятно, минут пятьдесят, и малыши ушли к ребятам постарше, отдыхавшим в тени неподалеку»[45].

Когда дети просят взрослых показать им, как что-то делать или помочь, те соглашаются. Вот как написал один из исследователей: «Поскольку в сообществе собирателей особенно ценятся коллективное использование и передача знаний, все, что знает один человек, доступно другим. Если ребенок хочет чему-то научиться, остальные непременно делятся с ним знаниями и навыками»[46]. Еще в племенах охотников-собирателей передают знания, рассказывая сказки. Сказки могут быть о приключениях охотников, о том, что с ними случалось, пока они добывали пищу, о том, как они бывали в других племенах, и о значимых событиях в прошлом. Элизабет Томас обратила внимание, что женщины 60–70 лет в группах, которые она изучала, особенно хорошо умели рассказывать истории о прошлом[47]. Эти истории не были специально адресованы детям, но дети слушали и запоминали. Дети охотников-собирателей сами контролируют свое образование, но при этом все взрослые в группе, равно как и дети, дают им возможность учиться.

Технические навыки и знания

Было бы ошибкой предположить, что раз устройство общества охотников-собирателей проще нашего, то и детям нужно меньшему научиться. У этих племен очень сложный уклад, и, поскольку у них нет профессиональной специализации, каждый ребенок должен научиться всему, что умеют остальные, или по крайней мере тому, что подходит в зависимости от пола.

Сама по себе охота требует огромного количества знаний и навыков. В отличие от львов, тигров, волков и других хищников мы, люди, не такие быстрые и сильные и гораздо менее приспособлены ловить добычу. Мы полагаемся на смекалку и умение охотиться. Мужчины – в тех племенах, где охотятся все, и женщины тоже, – знают повадки от 200 до 300 млекопитающих и птиц. Они могут по звукам, следам и на глаз определить любое животное. Несколько лет назад Луис Либенберг написал целую книгу о том, как четко и логично должны мыслить охотники-собиратели, чтобы выслеживать добычу{48}. Охотники используют как подсказки знаки, которые животные оставляют на песке, на мокрой земле или на растениях. Опыт прошлого и накопленные знания позволяют им понять, какого размера и пола животное, насколько быстро и хорошо оно бегает, как давно оно здесь находилось. Все это нужно знать совсем не только для того, чтобы выследить добычу, близко подойти и метко выстрелить, – потом нужно еще найти убитое животное, так как охотники обычно пользуются небольшими отравленными стрелами или дротиками и иногда проходит несколько дней, прежде чем подстреленное животное умрет и можно будет нести добычу в поселение.

Антрополог Альфред Ваненбург описывал, как охотятся бушмены: «Они все рассматривают, подмечают детали и обсуждают друг с другом: сгиб на примятой травинке, направление, в котором потянули за ветку куста, когда она сломалась, глубину, размер, расположение и форму следов. В ход идет вся информация – о состоянии животного, направлении движения, скорости, а также о его предположительных дальнейших действиях»{49}. А вот что об этом же писала Томас: «Чтобы найти следы лесной антилопы, которую подстрелили и которая бежит в стае из шести или семи других антилоп примерно такого же размера, нужно практически совершить подвиг, тем более что четких следов от копыт нет. Это просто вмятины на песке среди других таких же… Даже самый маленький знак, например жучки на следах жертвы, поможет охотникам, особенно если эти жучки прилетели туда уже после

того, как температура воздуха поднялась до определенной отметки»[50].

Оружие для охоты должно быть изготовлено вручную, и нужно хорошо уметь его делать. В качестве оружия используют луки и стрелы (с отравленными наконечниками или без), духовые ружья, отравленные дротики, копья, силки или сети. И безусловно, нужно хорошо уметь этим пользоваться. Ни один антрополог еще не описал все охотничьи навыки изучаемого племени настолько же хорошо, насколько члены племени действительно умеют охотиться, используя все свои приспособления[51]. Многие специалисты с трепетом говорят о способностях охотников, за которыми они наблюдали. Исследования количества успешных выходов на охоту показывают, что лучшим охотникам отнюдь не 20 лет, хотя они находятся в хорошей физической форме. Лучше всех охотятся те, кому за тридцать, за сорок и даже больше. Нужно много времени, чтобы впитать все знания, необходимые хорошим охотникам[52].

И неудивительно, что дети, выросшие в обществе, где умение охотиться очень ценится, все время говорят об охоте и считают ее сложным делом, играют в игры, которые помогают им постичь этот навык. Все исследователи, которых мы опрашивали, подтвердили, что мальчики проводят очень много времени, играя в охотников. Два исследователя, которые изучали племя агта, где женщины охотятся наравне с мужчинами, видели, что и девочки играют в охотников.

Даже трехлетние дети охотников-собирателей играют в охоту – выслеживают маленьких животных и бегают за ними или друг за другом[53]. У них есть маленькие луки и стрелы, они стреляют по неподвижным мишеням, по бабочкам или жабам. В восемь или девять лет они уже убивают небольших животных, которых можно есть. Дети привязывают их на палки и несут в поселение, подражая родителям, которые точно так же переносят больших животных. В десять лет дети начинают приносить в племя часть добычи, которую едят все вместе. В 13–14 им разрешают участвовать в настоящей охоте, они учатся, наблюдая за взрослыми. К 16 годам они становятся полноправными участниками охоты, но при этом их не покидает ощущение игры.

Точно так же знания и навыки необходимы для того, чтобы собирать растения, пригодные в пищу. Люди, в отличие от своих ближайших родственников, обезьян, не приспособлены к тому, чтобы питаться листвой, которую легко достать. Нам нужны питательные части растений, а их нужно найти, добыть и приготовить. Женщины племен охотников-собирателей, равно как и мужчины, должны знать бесчисленное множество съедобных и

питательных корешков, клубней, орехов, семян, плодов и трав, которые растут в их среде обитания. А кроме того, им необходимо понимать, когда и где их можно найти, как выкопать или взять съедобную часть растения, а иногда – как их приготовить, чтобы они стали более пригодными для еды{54}. Эти способности включают в себя и физические навыки, которые оттачиваются со временем, и способность запоминать и применять знания. Знания о том, что именно годится в пищу, передаются из уст в уста, и со временем их огромный запас пополняется и немного меняется. Исследования показывают, что лучшие собиратели – женщины, которым примерно сорок, то есть столько же, сколько мужчинам, когда они лучше всего охотятся{55}.

Дети охотников-собирателей узнают о том, какие растения можно есть, примерно так же, как учатся охотиться: слушают рассказы и ходят с матерями и другими взрослыми их собирать. Они смотрят, как взрослые обрабатывают еду, и по мере сил им помогают. Исключительно по собственной инициативе они играют с палками-копалками и ступками и пестиками, придумывают игры, в которых нужно найти и определить растение. Иногда они просят взрослых что-то им рассказать и получают указания. В интервью женщины племени ака рассказывали, что, когда они были маленькими, матери раскладывали перед ними разные грибы и дикий батат и объясняли разницу между съедобным и несъедобным{56}.

У охотников-собирателей, так же как и в любом обществе, мальчики и девочки играют в разные игры, хотя и не всегда. Мальчики чаще девочек играют в охоту и подражают другим, преимущественно мужским, занятиям. Девочки чаще играют в то, как они собирают еду, рожают детей и присматривают за ними. Все в играх имитируют те занятия, в которых принимают участие и женщины, и мужчины. Дети играют вместе независимо от возраста, с четырех лет и примерно до пятнадцати. Маленькие учатся у тех, кто постарше, а старшие учатся быть лидерами и проявлять заботу о малышах. И хотя дети очень многое берут от взрослых, основные их учителя – те, с кем они играют.

Исследователи, которых мы опрашивали, заметили, что дети охотников-собирателей повторяют за взрослыми довольно значимые для взрослой жизни действия, помимо охоты и собирательства. В своих играх они заботятся о детях, лазают по деревьям, делают лестницы из лозы, строят хижины и лодки, мастерят предметы быта, разводят костры, готовят еду, защищаются от воображаемых хищников, изображают разных животных (так они учатся определять их и запоминают повадки),

играют на музыкальных инструментах, танцуют, рассказывают друг другу истории и спорят. В сообществах охотников-собирателей много традиционной музыки, танцев и устных рассказов. Поэтому неудивительно, что дети сами мастерят музыкальные инструменты и играют на них, поют, танцуют и рассказывают сказки. В некоторых сообществах они делают бусы и другие поделки.

Охотники-собиратели должны быть подвижными и сохранять хорошую форму независимо от пола и возраста, потому что им приходится убегать от хищников или защищаться от них. В индустриальном и земледельческом обществах мальчики в общем и целом гораздо больше играют в активные и спортивные игры, чем девочки, но в обществе охотников-собирателей эти игры привлекают и тех и других{57}. Дети бегают друг за другом и в зависимости от географии места лазают или качаются на деревьях, прыгают, плавают, таскают тяжести и делают своего рода гимнастические упражнения. Чтобы движения были скоординированными и грациозными, они танцуют. Танцы или игры, похожие на танцы, очень распространены почти во всех сообществах охотников-собирателей. Помимо координации, они учат плавности движений.

Навыки общения и социальные ценности

Детям охотников-собирателей позволяют играть друг с другом сколько угодно, поэтому у них имеются неограниченные возможности для развития навыков общения и постижения ценностей, которые стоят в обществе на первом месте. Социальные игры (любые, где количество игроков больше одного) по своей природе учат детей общаться, обращать внимание на желания других и принимать совместные решения.

Никто никого не заставляет играть. Каждый может в любой момент выйти из игры. Участники социальной игры знают: если кому-то что-то не нравится, он уйдет, а если все уйдут – игра закончится. Чтобы игра продолжалась, нужно, чтобы участники думали не только о своих желаниях, но и о том, чего хотят другие. Поэтому стремление детей играть друг с другом заставляет их быть внимательными к желаниям других и договариваться, если случаются разногласия. Исследования, которые проводились в нашем обществе, показывают, что даже у дошкольников есть масса поводов договариваться и идти на компромисс во время игры (подробнее об этом я расскажу в восьмой главе). Одна из самых великих целей социальной игры с эволюционной точки зрения заключается в том, что дети учатся, как обходиться друг с другом с уважением, на равных, так, чтобы все были довольны, несмотря на разный рост, силы и возможности. Эти навыки ценятся в любом обществе, а охотникам-собирателям они необходимы для выживания. Нам всем нужны помощь и поддержка окружающих. Чтобы их получить, мы сами должны помогать друг другу и друг друга поддерживать.

Как уже говорилось выше, дети охотников-собирателей всегда играют в разновозрастных компаниях. Даже если они захотят играть только с ровесниками, это будет невозможно. Группы охотников-собирателей довольно маленькие, дети рождаются в разное время, поэтому редко можно найти больше двух-трех детей примерно одинакового возраста в одной группе. Исследование, проведенное в нашей культуре (подробнее я расскажу о нем в девятой главе), показывает, что игры с детьми разного возраста существенно отличаются от игр с ровесниками{58}. В них меньше конкуренции и больше заботы. В разновозрастных группах все стараются вести себя как можно лучше, но при этом никто ни с кем не соревнуется. Когда участники игры сильно различаются по возрасту, росту или силе, нет никакого смысла доказывать, что ты лучше других. В силу

разного возраста участников и духа равенства в обществе в играх детей охотников-собирателей очень много общения и нет конкуренции.

В 50–60-х годах XX века Джон Робертс с коллегами сравнили игры детей из разных стран по всему миру. Они пришли к выводу, что единственное общество, где в играх нет соревнования, – общество охотников-собирателей{59}. С этим выводом вполне согласуются ответы исследователей, которых мы опрашивали. Они тоже говорят об отсутствии соревновательного духа в играх племен, которые изучали. Например, антрополог Персивал Гриффин[8] отмечает, что единственное правило, которое он наблюдал в играх детей племени агта, – «никто не должен побеждать, чтобы это было видно». Лорна Маршалл[9] дала наиболее обширное и детальное описание игр бушменов. Она подчеркивала, что во всех их играх нет формальностей и конкуренции. И даже в формальные игры, где существуют определенные правила и которые предполагают соревнование, все равно играют без соревнований{60}.

Например, дети бушменов (мальчики и девочки в возрасте от пяти до 15 лет) часто играют в игры, где нужно бросать *цени* – это кожаный ремешок длиной примерно 15 сантиметров с небольшим грузилом на одном конце и с перышком на другом. Игрок с силой бросает цени при помощи палки как можно выше, пытается поймать на палку, когда он подлетает, а затем уже из этого положения бросает снова. Многие дети очень ловко играют в эту игру и вполне могли бы устроить соревнования, например кто выше подбросит и большее количество раз поймает за одну попытку. Однако Маршалл пишет, что так никто не играет. Все стараются сделать как можно лучше, но никто никого не сравнивает с другими.

Во многих играх охотников-собирателей требуется четкая взаимная координация движений всех игроков. Это касается и танцев, и игр, в первую очередь похожих на танцы, но и для других игр это тоже характерно. Например, когда играют в охоту с сетью, то охотник, у которого сеть, и тот, кто гонит или ищет добычу, согласуют свои действия аналогично тому, как это делают взрослые. Или вот еще один пример. Когда дети качаются на деревьях, им тоже нужно действовать сообща, чтобы наклонить ветку к земле. После этого все, кроме одного, отпускают ветку, а последний оказывается на верхушке или взлетает в воздух{61}. В таких играх дети не только учатся работать в команде, но и налаживают эмоциональные связи в коллективе.

Колин Тернбул[10], изучавший племя мбути в Центральной Африке, описывал традиционные игры с перетягиванием каната,

в которых участвует все племя каждый год на празднике меда. Мужчины и мальчики берутся за один конец каната из лозы, а девочки и женщины – за другой, и пока они тянут, то попеременно поют. Тернбул утверждает, что, когда мужская половина начинает выигрывать, «один из них переходит на сторону женщин, присоединяя свою часть лозы к их концу, и принимается фальцетом их подбадривать, очень преувеличенно высмеивая и изображая мимикой женщин». Когда начинает выигрывать женская половина, «одна из них точно так же бросает свою часть веревки, перестраивается к мужчинам и низким басом кричит, подражая им». Тернбул продолжает: «Каждый, кто переходит на соседнюю сторону, старается превзойти насмешки предыдущего, и все начинают больше и больше смеяться до тех пор, пока уже не могут ни петь, ни тянуть. Они бросают веревку, падают на землю и бьются в истерике от смеха. И хотя на соседнюю сторону переходят все – и стар, и млад, больше всех смеются над другими молодые. Но в этих насмешках нет враждебности – это скорее переживание и отождествление себя со второй половиной. В подобной игре мы видим всю глупость соревнований. Это пример того, как избегают жестокости и агрессии, когда выигрывает противоположный пол»{62}.

Несколько исследователей говорили об играх, в которых дети охотников-собирателей обмениваются предметами со взрослыми или с более старшими детьми{63}. Малыши от года или даже моложе с радостью отдают игрушки старшим ребятам, которые с ними играют, потом берут их назад, снова отдают и так далее. Дети радуются этому занятию, потому что в основе этой игры лежит нормальный инстинкт человеческого детеныша. В Соединенных Штатах провели серию не очень известных экспериментов, в которых выявили, что почти все дети (их было более ста в возрасте от 12 до 18 месяцев) не задумываясь отдают игрушки взрослым{64}. В нашем обществе по поводу такого поведения никто особенно не высказывается, но в некоторых сообществах охотников-собирателей этому весьма рады. Среди детей бушменов такое поведение очень культивируется. Чаще именно бабушки учат детей делиться, они дают им бусы и просят раздать их остальным{65}. Это единственный пример, который мы можем найти в описаниях охотников-собирателей, как взрослые преднамеренно и систематически влияют на игру ребенка. Желание ребенка отдавать и делиться – самая важная черта для жизни в обществе охотников-собирателей.

Для того чтобы быть успешным взрослым членом сообщества охотников-собирателей, человек должен не только уметь делиться и взаимодействовать с другими. Еще нужно научиться заявлять о

своих желаниях и при этом не настраивать против себя остальных. Когда во время социальных игр дети договариваются друг с другом о правилах и решают, кто какую роль будет играть, они как раз практикуют навык заявлять о своих желаниях. Кроме того, дети охотников-собирателей учатся говорить, что им нужно, когда передразнивают споры взрослых. Например, Тернбул описывал, как дети племени мбути от девяти лет и старше переигрывают споры взрослых и стараются сделать их лучше: «Дети могут начать с настоящего спора, который они видели в поселении, когда спорили взрослые прошлым вечером. Они распределяют роли и подражают взрослым. Это фактически форма оценки поведения взрослых. Если взрослые избегают спора, то дети, подражая им, тоже бросают его. Однако если спор взрослых прошел безуспешно и все пошли спать в плохом настроении, а дети видят возможность улучшить ситуацию, показать, как можно сделать лучше, они это обязательно попробуют сделать. Если у них не получается, они все обращают в шутку и будут играть до тех пор, пока не начнут все вместе кататься по земле от смеха. Это происходит точно так же, как улаживается большинство потенциально опасных споров у взрослых»[{66}].

Самообладание

Исследователи, изучающие общество охотников-собирателей, часто говорят о необычайном жизнелюбии и стоицизме этих людей. Антрополог Ричард Гулд[11] писал о жизнелюбии охотников-собирателей, цитируя другого исследователя: «Я часто замечаю, что люди, проживающие в пустыне Гибсона[12] [охотники-собиратели Австралии], всегда в хорошем расположении духа и готовы смеяться и шутить, даже если их мучает страшная жара, досаждают мухи или им нечего есть. Такое ощущение, что жизнелюбие необходимо им при всех многочисленных лишениях и трудностях, а жалобы только ухудшат ситуацию»{67}.

Кажется, что охотники-собиратели принимают все повороты судьбы и используют их в свою пользу, а не жалуются. Их отношение к тому, что у нас называется лишениями и трудностями, хорошо проиллюстрировано в уже ставшей классической книге Жан Ледлофф The Continuum Concept. In Search of Lost Happiness[13]. Когда Жан Ледлофф была молодой и жаждала приключений, она поехала в экспедицию на поиски алмазов в джунгли Венесуэлы вместе с двумя итальянскими исследователями. Однажды ей, двум итальянцам и нескольким местным южноамериканцам из племени таурипан, нанятым в качестве помощников, пришлось перетаскивать деревянное каноэ через горы. Лодка была тяжелой и неудобной, а солнце заставляло чувствовать себя как на раскаленной сковородке. Чтобы немного отдохнуть от тяжкой работы, Жан остановилась и поотстала, сказав всем, что хочет сделать фотографию. В отчете она описала сцену, какой увидела ее со стороны:

> «Передо мной было несколько человек, и все они делали одно дело. Двое итальянцев были напряжены, хмурились, срывались по любому поводу и постоянно ругались в манере, свойственной тосканцам. Остальные [таурипаны] прекрасно проводили время. Они смеялись над громоздкой ношей, превращая тяжкий труд в игру. Толкнув каноэ, они отдыхали и смеялись, когда получали царапины. Особенно их позабавило, когда каноэ пошатнулось и придавило собой носильщика. Когда парень снова смог дышать, он прислонился голой спиной к раскаленному граниту и громко захохотал от облегчения… Когда я закончила фотографировать и вновь присоединилась к остальным, то решила получать

удовольствие от совместной работы, и у меня это получилось, причем довольно искренне»{68}.

После этого Ледлофф прожила некоторое время среди таурипанов и в двух других группах аборигенов в Венесуэле. Больше всего ее впечатлило, насколько веселыми были эти люди, как расслабленно они относились к жизни и как мило друг с другом общались, даже когда было трудно. В то время, когда Ледлофф изучала их, это были не совсем охотники-собиратели. Они разводили небольшие огороды, но при этом все равно придерживались взглядов, которые характерны для общества охотников-собирателей.

Способность охотников-собирателей радоваться жизни перед лицом трудностей настолько удивительна, особенно для нас, изнеженных любителей пожаловаться, что я не могу удержаться, чтобы не привести еще один пример. Элизабет Маршалл Томас в книге про бушменов рассказывает историю о девочке, которая ушла далеко от поселения и наступила в поставленную биологом, изучавшим дикую природу, ловушку для гиены. Стальные зубцы ловушки прошли сквозь ногу девочки, а сама ловушка была прикреплена к земле, поэтому все, что она смогла сделать, – встать на другую ногу и ждать. Несколько часов спустя дядя девочки, который охотился неподалеку, увидел ее издалека и подошел узнать, что случилось. Он не смог разжать ловушку и пошел за помощью. Вот что пишет по этому поводу Томас:

> «Я никогда не забуду, какая спокойная она была, когда мы принесли ее в лагерь и перевязали рану. Одна в лесу с гиенами, она ничего не могла сделать с ловушкой, у нее болела нога, но при этом девочка вела себя так, будто ничего не произошло. Вообще ничего. Она болтала о том о сем в довольно грубой манере. Мне кажется, оставаться спокойной в такой ситуации было бы невозможно. Я, помню, подумала, что, вероятно, нервная система у бушменов лучше, чем у нас. Но разумеется, наши нервные системы совершенно одинаковые, просто они контролируют себя намного лучше… Эта способность прочно закрепилась у них еще с давних времен. Ничто так не привлекает хищника, как одинокое животное, которое плачет, борется изо всех сил, но не может убежать{69}».

Чтобы выжить, гораздо правильнее вести себя так, словно все в порядке, а не стонать, нервничать и выглядеть беспомощно, причем важно это не только чтобы не привлечь внимание гиен, но

и чтобы приободрить своих спутников, которым нужно, чтобы мы были сильными. В тех случаях, когда нам особенно трудно, подобное самообладание поможет ситуации не ухудшиться, позволит взглянуть на нее с юмором или даже получить удовольствие при любых невзгодах.

Как же охотники-собиратели развивают эту удивительную способность контролировать себя? Этого никто толком не знает, и, насколько мне известно, никто даже не пытался поразмышлять над этим. Я думаю, что они развивают эту способность, по крайней мере частично, через постоянные игры. В 1930-х годах великий русский психолог Лев Выготский[14] однозначно заявил, что, играя друг с другом, дети в первую очередь учатся контролировать свои реакции и эмоции. Желание ребенка играть позволяет ему не замечать трудностей и сдерживать возбуждение, поэтому он может продолжать соблюдать правила игры. Эта способность сохраняется и в реальной жизни. В последнее время исследования поведения животных (об этом я расскажу в главе 8) показывают, что игры необходимы для развития тех областей мозга, которые отвечают за контроль страха и злости и помогают правильно вести себя в стрессовой ситуации. Так что не случайно люди с повышенной способностью самоконтроля вырастают в обществе, где детям дают больше свободы и позволяют больше играть.

Я уже слышу, как вы кричите: «Отлично, все это прекрасно и работает для охотников-собирателей, но какое отношение все это имеет к образованию наших детей в нашем обществе?!»

Хороший вопрос. Может быть, нашим детям и не нужно учить больше, чем учат дети охотников-собирателей, но то, что нужно выучить, сильно отличается от того, что учат в племенах. Для начала: охотники-собиратели не учат детей писать, читать и считать. Более того, наша культура гораздо более разноплановая, чем культура племен, и дети видят далеко не все. Совсем не очевидно, что инстинктов, которые заставляют детей охотников-собирателей учиться, будет достаточно, чтобы дети в нашем обществе потянулись к образованию.

Однако читайте дальше. В следующих главах вы найдете убедительные доказательства того, что способов, которыми пользуются дети в племенах, достаточно и для наших детей. Если, конечно, мы обеспечим такие же условия, как родители в обществе охотников-собирателей, чтобы при этом они подходили для нашей жизни. Чтобы сделать это, нужно приложить усилия, но совсем не так много, как требует от нас современное принудительное школьное образование.

Для начала немного истории, чтобы понять, как появились

современные школы.

Глава 3
Почему школы именно такие. Краткая история образования

Как же реальность Квая превратилась в реальность Эвана? Как от условий, при которых дети радостно учились сами, мы пришли к ситуации, при которой приходится заставлять их делать то, от чего они становятся несчастными, что их тревожит и приводит к депрессии?

Дети должны ходить в школу, сейчас это закон. Общество тратит много денег на содержание школ, почти все они устроены одинаково, и везде возникает невероятное количество проблем. Напрашивается вывод: раз система продолжает существовать, то для этого есть логические предпосылки. Вероятно, они в том, что, не заставляй мы детей ходить в школу или работай школы по-другому, дети вырастали бы неспособными жить в современном мире. Или, может быть, чиновники, руководящие образованием, все хорошо просчитали? Или, может, они пробовали другие способы научить детей и эти попытки провалились?

Позже я расскажу, что на самом деле есть альтернативные и весьма успешные способы обучения. Инстинкты детей, направленные на самообучение, сейчас работают точно так же, как раньше. Если дать детям свободу и возможности, они смогут и будут учиться и прекрасно жить в современном мире. Школы, к которым мы привыкли, не продукт логики или науки, они – продукт истории, а история нелогична, в ней никогда нет запланированного результата, к которому должны привести события, и не обязателен прогресс, если мы его понимаем как улучшение условий жизни людей. И если мы хотим понять, почему школы устроены именно так, а не иначе, то должны немного погрузиться в историю, узнать, как они появились.

Сотни тысяч лет люди оставались охотниками-собирателями, их инстинкты были приспособлены к такому образу жизни, и он почти не менялся все это время. Затем на смену пришло земледелие. Согласно археологам, в Плодородном Полумесяце, регионе Передней Азии, сельскохозяйственные культуры начали выращивать примерно 10 или 11 тысяч лет назад, в Восточном Китае – примерно девять или 10 тысяч лет назад, в Южной Америке и Мексике – пять или шесть тысяч лет назад, а в Северной Америке – примерно три или четыре тысячи{70}. Нам достоверно неизвестно, как именно развивалось сельское

хозяйство в каждом из этих регионов, но наверняка это происходило постепенно. Какие-то сообразительные люди решили, что могут до определенной степени контролировать запасы пищи, взятые у природы. Например, можно расчистить место и выращивать на нем съедобные растения. Или выкопать оросительные каналы для полива растений во время засухи. В конце концов это привело к тому, что сначала люди начали сажать в землю семена или клубни и выращивать урожай, а потом одомашнили животных. И вот вам земледелие и животноводство во всей красе.

С появлением сельского хозяйства был запущен постоянно набирающий скорость водоворот перемен в жизни общества, которые, в свою очередь, сильно изменили подход к воспитанию детей. Вот коротко о том, как это произошло на Западе.

Как изменились цели воспитания при сельском хозяйстве

Сельское хозяйство во многом улучшило жизнь людей. Появилась возможность постоянно иметь запас пищи, и вследствие этого уменьшилась угроза голода, по крайней мере изначально. Людям больше не приходилось много ходить в поисках еды, и они начали строить себе более крепкие дома для защиты от хищников и непогоды. Однако те, кто делал самые первые шаги от охоты и собирательства к сельскому хозяйству, и предвидеть не могли, какую цену придется заплатить их потомкам: людям пришлось отказаться от свободы, равенства, коллективного пользования ресурсами и от игр. Как только мы вкусили это яблоко – я говорю о сельском хозяйстве, – то были тут же изгнаны из Эдема в мир, где нужно было самим выращивать еду. И теперь уже не игра, а тяжелая работа занимала большую часть жизни.

Охотники-собиратели должны были много знать и уметь, но не работать. Чтобы стать хорошим охотником и собирателем пищи, люди впитывали большое количество знаний о растениях и животных, от которых зависели, и о местности, где жили. Им нужно было учиться делать и использовать орудия труда и оружие для охоты. Они должны были стать ловкими и изобретательными, чтобы находить пищу, выслеживать добычу и защищаться от хищников. Но подолгу они не работали, потому что долго охотиться и собирать еду непродуктивно, так как они собирали бы пищу быстрее, чем природа воссоздавала ее. Более того, охота и поиски еды приносили радость, отчасти потому, что требовали больших умственных усилий и применения разнообразных навыков. Антропологи утверждают, что у охотников-собирателей нет разницы в понимании игры и работы, как у нас. С детства они играли в охоту и поиски пищи, а потом постепенно входили во взрослую жизнь, не теряя духа игры. У них не было понятия о работе как о тяжком труде.

Антрополог Маршалл Салинс[15] очень метко назвал общество охотников-собирателей «подлинным обществом изобилия»{71}. Именно изобилия, но не потому, что у них было много всего, а потому, что им очень мало надо. Они удовлетворяли свои потребности, работая совсем немного, поэтому у них оставалось достаточно свободного времени, когда они «пели, сочиняли песни, играли на музыкальных инструментах, делали красивые бусы со сложными рисунками,

рассказывали друг другу истории, играли в игры, ходили в гости в другие сообщества или просто лежали и отдыхали»{72}. Это именно те занятия, с которыми у нас ассоциируется состояние счастья и отдыха.

Но с приходом сельского хозяйства все постепенно поменялось. У людей появились постоянные источники еды и возможность иметь больше детей. Кроме того, сельское хозяйство позволило или даже заставило не кочевать с места на место, а строить жилища рядом с полями. Но все эти изменения стоили огромных усилий. Пока охотники-собиратели ловко добывали то, что дала им природа, фермеры должны были пахать землю, сажать, ухаживать, обрабатывать и заботиться о посадках. Чтобы вырастить еду, нужно было делать много механической, повторяющейся работы, и часть этой работы вполне можно было поручить детям. Семьи были большими, и дети должны были работать в поле, помогать родителям прокормить семью или оставались дома и приглядывали за младшими братьями и сестрами. Постепенно их жизнь стала меняться. Они меньше следовали своим интересам и больше времени проводили за работой, чтобы помочь семье.

Кроме того, сельское хозяйство привело к тому, что у людей появилась частная собственность, они разделились на классы, исчезло равноправное отношение между членами общества, которое лежало в основе уклада охотников-собирателей. Поскольку охотникам-собирателям приходилось все время перебираться на более богатое добычей и съедобными растениями место, не было никакого смысла владеть куском земли или иметь материальных ценностей больше, чем можно унести на себе. Земледельцы возделывали землю, сеяли, ухаживали за урожаем и уже не могли позволить, чтобы кто-то другой пришел и собрал их урожай. В силу того что фермеры жили на одном месте, они копили запасы пищи и материальные ценности. Все это привело к разделению общества по материальному положению. Чем больше земли и продуктов скоплено у крестьянской семьи, тем она богаче и тем лучше может прокормить детей, которые потом наследуют богатства и высокий социальный статус. Это помогало найти таких же богатых товарищей и создать собственные фермы. Таким образом в сельскохозяйственном обществе появились принципы, противоположные ценностям охотников-собирателей: тяжелый труд, детский труд, частная собственность, жажда богатства и конкуренция.

Вероятно, лучшим доказательством того, что с переходом от культуры охотников-собирателей к сельскому хозяйству

увеличилось количество работы и уменьшилось время, отведенное на игру, будет сравнение охотников-собирателей с их ближайшими родственниками и соседями, совершившими переход к сельскому хозяйству совсем недавно. В 1960-х годах антрополог Джеймс Вудберн заметил, что охотники-собиратели племени хазда, несмотря на то что вокруг них жили фермеры и власти склоняли их к оседлому образу жизни, отказались заниматься земледелием, потому что для этого нужно слишком много работать{73}. Патриция Дрейпер, проведя сравнительный анализ, обнаружила, что оседлые бушмены владели небольшими огородами и скотом, а потому имели более высокое материальное положение, но гораздо меньше свободного времени, чем их соседи – такие же бушмены, но кочевые{74}. Дети в оседлых группах больше работали по дому, и у них было меньше времени на игры, чем у детей в кочевых группах. Появились новые различия в отношениях к мальчикам и девочкам. Девочки помогали работать по дому и заботиться о детях, находясь при этом под постоянным присмотром матери или других женщин. Мальчики в это время помогали пасти скот, поэтому могли уходить далеко от дома и там играть и исследовать мир без вмешательства взрослых. Исследователи Джон Бок и Сара Джонсон изучали племена в Ботсване, где люди занимались и охотой, и собирательством, и сельским хозяйством. Они обнаружили: чем больше семья занималась охотой и собирательством, тем больше времени у детей было на игры{75}.

Антропологи описывают многие так называемые примитивные культуры как примитивные агрокультуры, а не примитивное общество охотников-собирателей. Они показывают, насколько далеко назад шагнуло это общество в плане социальной структуры и ценностей по сравнению с обществом охотников-собирателей. Один из наиболее известных примеров описан в книге Наполеона Шаньона The Fierce People («Свирепый народ»), где он рассказывает о племенах яномамо в бассейне реки Амазонки. И хотя Шаньон описывает эти племена так же, как их предков, на самом деле яномамо уже давно не были охотниками-собирателями в прямом понимании этого термина. Они действительно немного охотились и собирали пищу в дикой природе, но все же основную часть своего рациона – бананы – выращивали сами. Занятие земледелием позволило увеличить население в два или три раза, что невозможно, если заниматься только охотой и собирательством{76}. Стали строиться относительно постоянные деревни, у людей появилась собственность. Шаньон пишет, что у этих людей была очень четкая иерархия, главный управлял остальными, и мужчины

грубо обходились с женщинами. Еще он обнаружил, что этот народ был очень воинственным, его воины часто совершали набеги на соседние деревни и убивали их жителей. Игры все еще были очень важны, но они уже гораздо меньше, чем охотники-собиратели, позволяли детям играть, особенно девочкам, которые примерно с десяти лет должны были делать ту же работу, что и взрослые женщины{77}. Еще один пример того, что в примитивных земледельческих культурах играют меньше, – народ байнинг в Папуа – Новой Гвинее. Джейн Фаянс жила там несколько лет и изучала это племя. По ее словам, главное, что ценилось у байнингов, – работа, которую они противопоставляли игре{78}. Известная пословица байнингов гласит: «Мы люди, потому что мы работаем». По их мнению, не работают только животные. Из естественных продуктов (растений, животных, детей) они получили продукты человеческого труда (урожай, домашний скот, цивилизованных людей) именно посредством работы (земледелие, приручение, воспитание и дисциплина). Взрослые перестали ценить детские игры. Они стали ругать детей за игры, и не только потому, что это отнимает время от работы, а еще и потому, что это считается постыдным занятием. Постыдным, потому что слишком близко к природе, а значит, к животным, а не к людям. Байнинги считали, что все необходимое дети узнают, когда работают, а не играют. Когда Фаянс просила взрослых рассказать об их детстве, те часто говорили, как им было сложно побороть желание играть, чтобы взяться за работу. Байнинги сознательно придерживались совсем иной философии, не такой, что все охотники-собиратели: они отрицали естественность.

Как гласит известная пословица: «Мешай дело с бездельем, проживешь век с весельем». Среди антропологов байнинги известны как самая скучная культура из всех, которую когда-либо изучали. В конце 20-х годов XX века на заре своей карьеры известный антрополог Грегори Бейтсон[16] в течение 14 месяцев пытался изучать этот народ. Но ему стало настолько неинтересно, что он забросил это дело. Позже он писал про них: «Однообразное скучное существование»{79}. Ему, а потом и другим ученым показалось, что у взрослых в этом обществе нет воображения, они нелюбознательны и никогда не веселятся. В отличие от многих других культур, у них нет традиции рассказывать сказки. Все, о чем они говорят, – это работа и ежедневная рутина.

Свирепые яномамо и мрачные, как говорят исследователи, байнинги представляют собой два крайних примера различных культур, появившихся благодаря земледелию. Конечно, не все примитивные сообщества так разительно отличались от охотников-собирателей, как эти. Но везде, где переходили на

земледелие, у детей практически отбирали свободу и в качестве воспитательного приема начинали их ругать. В классическом исследовании, которое проводили в середине XX века, Герберт Берри, Ирвин Чайлд и Маргарет Бэкон использовали сведения антропологов и классифицировали примитивные сообщества в зависимости от их принципов и методов воспитания{80}. Они выстроили в ряд все культуры. На одном конце были те, в которых ценилось послушание и широко использовались телесные наказания. На другом – те, где важно было, чтобы дети были уверены в себе и где почти не использовали телесные наказания. Они обнаружили, что такое расположение соотносилось и со способом существования. Чем больше общество зависело от земледелия и меньше от охоты и собирательства, тем больше там ценилось послушание вместо стремления проявить себя и тем более жестокими были методы воспитания. Последующие исследования показали похожие результаты{81}.

Некоторые ученые считают, что такие различия в подходе к воспитанию детей имеют смысл, когда мы сравниваем черты характера идеального земледельца и такого же охотника-собирателя{82}. Успех в земледелии чаще всего зависит от того, насколько точно мы придерживаемся отработанных методов. Использовать творческий подход рискованно: если он не сработает и посадки погибнут, можно на весь год остаться без пищи. В отличие от охотников-собирателей земледельцы не делятся друг с другом запасами, поэтому потеря урожая может привести к голоду. Более того, в земледельческом обществе установлена иерархия: в социальном и экономическом аспектах необходимо подчиняться тем, кто богаче, выше по положению, у кого больше власти. Следовательно, идеальный крестьянин послушен, консервативен и соблюдает правила. Воспитание детей построено таким образом, чтобы развивать в них эти качества.

Совсем иначе должны вести себя успешные охотники и собиратели. Им нужно постоянно приспосабливаться к изменяющимся условиям, а для этого нужно быть сообразительным. Запас еды на день зависит от совместных усилий команды и каждого человека в отдельности, потому что каждый выбирает сам, куда ему пойти на поиски. Методов поисков очень много, кроме того, все члены сообщества делятся друг с другом пищей, поэтому голод такому обществу практически не грозит. Более того, в обществе охотников-собирателей никто никому не подчиняется, а, напротив, прислушивается к желаниям и идеям других. К согласию приходят путем переговоров и компромиссов, а не через угрозы и подчинение. Таким образом, идеальный охотник-собиратель

решителен, уверен в себе, в чем-то даже упрям и не боится рисковать. Довольно вольные методы воспитания охотников-собирателей нацелены на то, чтобы дети тоже приобрели эти качества.

Совсем недавно были проведены исследования, которые показали, как структура общества связана с воспитанием детей. В одной такой работе Кэрол и Мелвин Эмбер проанализировали огромное количество данных примерно о 200 сообществах. Они выявили, какие именно социальные черты наиболее сильно связаны с использованием телесных наказаний для достижения дисциплины{83}. Результат никого не удивил. Чем более жестоко общество в целом, тем чаще родители бьют детей. Дальше можно продолжить список: избиение жен, строгие наказания для преступников, войны и другие проявления жестокости. Вне зависимости от этого следствием такого уклада жизни становится расслоение общества. Чем больше власти у одних и меньше у других, тем чаще в подобном обществе будут прибегать к телесным наказаниям. Исследователи предположили, что таким образом родители учат детей уважать власть вышестоящих. Принцип, когда у одних людей больше власти, чем у других, и им все должны подчиняться, не обсуждается.

Ну и наконец, есть еще одна причина, почему отличаются методы воспитания у охотников-собирателей и в более поздних сообществах{84}. Земледелие не просто дало людям дополнительную возможность получить пищу, но научило их по-другому воспринимать отношения между человеком и природой. Охотники-собиратели не боролись с природой, они считали себя ее частью. Они жили в ней, воспринимали все естественные изменения как данность и старались как можно лучше к ним приспособиться{85}. Земледелие, напротив, постоянное изменение природы и контроль над ней. Люди начали контролировать рост растений и приручать животных, сделав их своими слугами. Человек и природа перестали общаться на равных. Я полагаю, что, начав заниматься земледелием, люди стали стремиться контролировать не только растения и животных, но и все остальные проявления природы, включая детей.

Можно провести аналогию между нашими взглядами на воспитание и обучение детей и земледелием. Мы говорим, что растим детей, и точно так же говорим, что выращиваем кур или помидоры. Мы вырабатываем навыки у детей так же, как вырабатываем их у лошадей во время дрессировки. Мы говорим и думаем о детях так, будто они наша собственность, такая же, как огород или домашний скот, мы тщательно следим за тем, как они растут и ведут себя. Мы заставляем лошадей делать то, что мы

хотим, и точно так же заставляем детей делать то, что пригодится им в будущем. И поступаем так независимо от желаний ребенка или лошади. Для обучения и дрессировки нужно подавить желания обучаемого, иначе не добиться дисциплины. Именно это в обществе охотников-собирателей считалось чужеродным.

Конечно, охотники-собиратели ничего не знали про земледельческий уклад жизни и не могли сравнить свою жизнь с ними. Для них все растения и животные были дикими и свободными. Молодые растения и животные росли сами по себе, развивались по собственной воле, ими двигала естественная сила. Безусловно, любой молодой организм зависит от окружающей среды, но он сам использует ресурсы среды по своему усмотрению. Молодому дереву нужна почва, но почва не дает указаний побегам, как ее использовать. У молодых лисят есть родители, которые дают детям молоко, мясо, обеспечивают комфорт и служат примером поведения. Но не родители, а сами лисята решают, что делать с мясом, молоком, как себя вести и как устроиться удобно. Как у почвы есть все необходимое, чтобы семечко начало прорастать, так и родители дают нам основы, которые дети могут использовать по своему усмотрению. Вот примерно такой подход был у охотников-собирателей к воспитанию и обучению детей. Они давали основу для развития детей, но не принуждали их развиваться.

Последствия феодального и промышленного строя

Сельское хозяйство распространилось по Европе и Азии и заняло все пригодные для использования земли. Владеть землей означало иметь власть и быть богатым. Люди, у которых не было своей земли, стали зависеть от тех, у кого она была. Землевладельцы поняли, что смогут увеличить благосостояние, если заставят других работать на себя. Появились рабство, крепостное право и оплачиваемый труд. Люди стали воевать за землю и рабочую силу. И дети росли на фоне этих событий.

Примерно к IX или X веку нашей эры основной формой устройства общества во всей Европе и большей части Азии стал феодализм. Классический феодальный строй (где тоже, конечно, есть варианты) предполагает, что всей землей владеет феодал. Он распределяет наделы между своими вассалами – влиятельными представителями знати, которые, в свою очередь, распределяют земли между менее влиятельными людьми, и так далее. Внизу этой пирамиды находится значительная часть населения – это крепостные, которым дали небольшой надел, чтобы те выращивали себе пищу. Взамен крестьяне должны платить своим сеньорам и служить им. Обычно крепостные не могли уйти от хозяина, и они сами, и их дети были обязаны находиться в поместье, даже если где-то была другая работа. По существу, они были рабами. Дети крепостных, даже совсем маленькие, работали в поле от зари до зари. Другие работали в качестве слуг в огромных домах знати или прислуживали в монастырях. Те, кому повезло, оказывались в подмастерьях у ремесленников и овладевали навыками, которые во взрослой жизни давали им немного свободы{86}. В Средние века больше всего ценилось послушание. В семье слушались отца, в поместье – хозяина, в стране – правителя, на небе – Бога, которого называли королем королей. В средневековом обществе низшие классы жили лишь для того, чтобы прислуживать и подчиняться тем, кто стоял над ними. Поэтому образование стало синонимом обучения послушанию. Собственная воля и чувство свободы выбивались из людей силой, чтобы сделать из них хороших слуг. Детей били не только родители, но и все остальные, кто имел над ними власть. Например, в документе конца XIV века один граф из Франции писал, что егеря дворян должны «брать в услужение мальчиков семи-восьми лет» и что «этих мальчиков нужно бить до тех пор, пока ошибки при исполнении приказов хозяина не начнут

вызывать у них ужас»[87].

Во Франции, Испании и Англии в XV веке феодальный строй сменился абсолютной монархией, потому что у правителей стран власть была, а знать как раз ее утратила. При абсолютной монархии все служили напрямую королю, а не представителям знати. При этом на Востоке феодализм продержался намного дольше. Например, некоторые историки полагают, что Россия была феодальным государством вплоть до революции 1917 года. В конце концов появилась сила, которая почти повсеместно вытеснила феодализм, – промышленность в сочетании с капитализмом.

Но даже в Средние века далеко не все зарабатывали себе на жизнь, имея землю или работая на ней. Были те, кто выживал, удовлетворяя постоянно растущие потребности общества в материальных благах, которые, в свою очередь, тоже были продуктом земледельческого мироустройства. Эти люди делали инвентарь для работы в поле или мебель, шили одежду, обрабатывали зерно и другие сельскохозяйственные товары, которые закупали у землевладельцев. Нужно было упростить обмен товарами и услугами, наладить денежную экономику, учредить кредитные институты. Так сложился капитализм. Время шло, появлялись новые изобретения, в производстве стали использовать новые и более эффективные методы, людям предлагали новые услуги, но все это позволяли себе только те, кто мог собрать или взять в долг крупную сумму денег. Люди с деньгами создавали свое дело и нанимали в качестве работников тех, у кого денег не было. В Англии в середине XVIII века увеличилось количество фабрик массового производства товаров. Затем постепенно капитализм и промышленность распространились по всей Европе, что привело к росту купеческого сословия и в конце концов к падению монархии. Владельцы своего дела, у которых не было дворянского титула, но была экономическая власть, требовали и в итоге получали голоса в правительстве.

Предпринимателям, как и землевладельцам, нужны были работники для того, чтобы получить с их помощью максимальную прибыль при минимальных затратах на содержание. Потом появилась эксплуатация (все знают, что это такое), и до сих пор она есть в некоторых странах. Чтобы выжить, люди, включая маленьких детей, работали в отвратительных условиях почти все свое время, шесть или семь дней в неделю. Раньше дети трудились в поле, на свежем воздухе, под солнышком, и у них иногда все же появлялась возможность немного поиграть. Теперь они были вынуждены трудиться на темных грязных фабриках, где

полно народу, или даже в угольных шахтах. В Англии часто надзиратели в приютах для бедных детей и сирот отдавали их на фабрики, где с детьми обращались как с рабами. Каждый год тысячи их умирали от болезней, голода или усталости. Точно такие же последствия промышленность принесла и в Соединенные Штаты. К 1832 году две трети всех наемных работников на фабриках Новой Англии были детьми в возрасте от семи до 17 лет. Они работали шесть дней в неделю от рассвета до восьми часов вечера{88}.

Обо всем этом нельзя забывать, когда мы говорим о современных школах.

Раннее религиозное образование. Обучение послушанию и воздействие на молодые умы

Религиозные убеждения отражают политическое и экономическое устройство общества, они часто служат власти в достижении ее цели. Религии времен охотников-собирателей были не догматичными, а даже забавными. Их божества, которые обычно идентифицировались с силами природы, были равны между собой, они не очень сильно влияли на жизнь человека или даже совсем не влияли, были источником радости, вдохновения или озарения{89}. С развитием земледелия в обществе появилась иерархия, то же самое произошло и с религией. Божества начали вызывать страх и ужас, требовать от людей повиновения и исполнения обрядов. Одни боги стали более могущественными, чем другие. На пике этого развития появились три монотеистические религии – иудаизм, христианство и ислам. В основе каждой из них лежала идея наличия во Вселенной четкой иерархии, где на вершине пирамиды находится один всемогущий Бог, который требует почитания и соблюдения обрядов.

Католичество и контроль за обучением сверху донизу

В Европе в Средние века господствовала католическая версия христианства. Институт церкви точно копировал феодальную пирамиду: от Бога к папе и дальше вниз по лестнице – кардиналы, епископы, священники и прихожане. Церковь передавала сверху вниз по цепочке знания и возможность избавиться от грехов точно так же, как нерелигиозная вертикаль распределяла материальные ценности. Наверху располагались вершители истины, а те, что пониже, должны были учить, повторять и следовать.

В то время в европейских странах католическая церковь обладала исключительным правом на передачу знаний. Церковь взяла на себя труд соблюдать и толковать не только Библию, но и классические труды греческих и римских богословов, а новые научные и философские работы запрещала. Тот, кто рисковал озвучить новую идею, мог быть запросто сожжен на костре. В начале XVII века Галилео Галилей едва избежал мучительной смерти, потому что отрекся от богохульного предположения, что Земля вращается вокруг Солнца, а не наоборот. Ему повезло, и он провел свои последние дни под домашним арестом. Остальным

повезло куда меньше. Знание – сила, и церковь тщательно скрывала новые знания и даже свои собственные учения дозировала весьма осторожно. Чтобы контролировать образование, церковь для передачи знаний использовала латынь. Всякий, у кого были средства, желание и официальное разрешение получить профессию в сфере богословия, права или медицины, должен был поступить в университет, управляемый церковью, и выучить латынь. Церкви нужны были университеты, но совсем не для того, чтобы беспрепятственно проводить новые исследования, а чтобы формулировать и насаждать свою доктрину.

Единственное знание, которое церковь не гнушалась нести в массы, – учение о пользе телесных наказаний для непослушных и дерзких детей. Иерархическая структура средневекового общества, и церкви в частности, зиждилась на бесспорном послушании, и каким способом его добиться, было неважно: битьем, пытками, смертью или угрозами попасть в ад. Учение о первородном грехе оправдывало страдания человечества и, безусловно, битье детей. Пусть лучше вас забьют плетками или розгами или даже убьют, чем вы попадете в ад. Вот, например, типичные советы родителям из Библии: «Глупость привязалась к сердцу юноши, но исправительная розга удалит ее от него» (Книга притчей Соломоновых, 22:15). «Если у кого будет сын буйный и непокорный, не повинующийся голосу отца своего и голосу матери своей, и они наказывали его, но он не слушает их, то отец его и мать его пусть возьмут его и приведут его к старейшинам города своего и к воротам своего местопребывания… Тогда все жители города его пусть побьют его камнями до смерти…» (Второзаконие, 21:18–21). «Ибо Бог заповедал: почитай отца и мать своих; и злословящий отца или мать смертью да умрет» (Евангелие от Матфея, 15:4).

Протестантство и происхождение всеобщего образования

Изменения в экономике повлекли за собой изменения в религии. В XVI веке стало расти количество предприятий и квалифицированных рабочих. Появились капиталисты, которые материально не зависели от феодальной системы. По их мнению, у них были способности от Бога и они усердно работали, поэтому сами всего добились. Благодаря работам Мартина Лютера, Жана Кальвина и других стал распространяться реформизм и католическая лестница пошатнулась.

Как сказал Макс Вебер в работе «Протестантская этика и дух

капитализма», у протестантов и капиталистов были схожие ценности{90}. Одной из таких ценностей была ответственность за свой успех или провал. Согласно учению протестантов, каждый должен сам для себя толковать слова Господа, то есть читать и понимать Библию и молиться напрямую Богу. Это ставило людей в равные условия перед Богом. Кроме этого, ценилось усердие. Первые протестантские деятели учили, что божья благодать дарована тем, кто предан своему признанию и добился успехов в работе. Первые приверженцы лютеранства, кальвинизма или пуританства – неважно, бедные они были или богатые, – очень серьезно относились к жизни. Целью работы и получения прибыли было не удовольствие прямо сейчас. Целью было доказать себе, что Бог милосерден и что ты среди тех, кто попадет в рай, а не в ад.

Такое отношение хорошо сочеталось с духом капитализма. Если человек хотел состояться как капиталист, он должен был много работать, а затем инвестировать прибыль, а не тратить. Протестантство пришло в Америку в виде пуританства, и американцы даже больше, чем европейцы, держались его истинного смысла. Согласно протестантской капиталистической этике, во всяком случае в теории, теперь нужно было не слушаться хозяев или господ, а подчиняться своду строгих правил. Следуя ему, ты становился лучше как в нынешней жизни, так и в посмертии. В теории новой целью была самодисциплина, а не дисциплина, навязанная другими, на практике же телесные наказания продолжали использоваться, особенно по отношению к детям.

Протестанты гораздо более рьяно, чем католики, продвигали идею всеобщего образования. Мартин Лютер провозгласил, что спасение зависит от того, насколько хорошо каждый человек лично читает и понимает Священное Писание, подводя к идее, что все должны уметь читать и писать, так же как все должны заучить, что в Священном Писании изложена истина. Лютер и другие лидеры реформизма продвигали всеобщее образование как христианский долг, который поможет спастись от вечных мук. К концу XVII века протестантские школы распространились почти по всей Европе и в американских колониях.

В 1642 году Массачусетс стал первой американской колонией, где хоть какое-то школьное образование стало обязательным, а школы были пуританскими. К 1690 году дети в Массачусетсе и соседних колониях учились читать по букварю Новой Англии, который в народе называли «Маленькая Библия Новой Англии»{91}. Букварь состоял из коротких рифмовок, которые помогали детям запомнить алфавит. Начинались строчки

с «Грехопадение Адама – общий грех», а заканчивались «Закхей залез на дерево, чтоб Бога увидать»[17]. В книжке были молитва «Отче наш», апостольский Символ веры, десять заповедей и много других поучений, чтобы внушить детям страх перед Богом и сильное чувство долга по отношению к старшим. Еще школьники должны были выучить наизусть и рассказывать совершенно ужасные стихи о нравственности, например вот такой веселый, сочиненный пуританским министром Джеймсом Джеймвеем{92}:

Лишь правду одну только ты говори,
Бог будет гордиться тобой,
А лжец в адских муках пусть вечно горит,
Где жупел и грешников вой.

Язык наш пусть лжи не произнесет,
Чтоб ада мы избежали,
Ведь Бог наш всевидящ, навек занесет
Всю ложь на свои скрижали[18].

Основным методом обучения в первых протестантских школах было заучивание наизусть. Целью этого метода было внушение идеи, а не поиск. Кроме того, школы должны были воспитывать в детях протестантское трудолюбие. Обучение в школе расценивалось как работа, а не игра. В некоторых школах детям разрешали немного поиграть, чтобы выпустить пар, но игры не считались средством обучения, в классе они считались врагом учебы. Основное отношение протестантских школ к игре отражено в правилах, которые сформулированы Джоном Уэсли[19] и позднее применялись в школах, названных в его честь: «Если не разрешать ребенку играть и если у него не будет времени, отведенного на игры, то, вместо того чтобы играть, он будет вести себя как мужчина»{93}. Детям действительно невероятно скучно повторять и заучивать уроки, потому что природные стремления подталкивают их играть и думать независимо, задавать вопросы, исследовать мир самостоятельно. Они не могли приспособиться к принудительному образованию и часто протестовали. Это не удивляло взрослых – они к тому историческому моменту уже давно забыли, что детские желания чего-то стоят. Грубую силу, при помощи которой детей заставляли работать на фабриках и в поле, теперь перенесли в школы, чтобы заставить их учиться. Плохо подготовленные директора школ, которым мало платили, вели себя как настоящие садисты. Один директор школы в Германии вел учет наказаний, которые он применил за 51 год работы. В списке было «911 527 ударов розгами, 124 010 ударов

палкой, 20 989 шлепков линейкой, 136 715 ударов рукой, 10 235 ударов по губам, 7905 пощечин и 1 118 800 ударов по голове»[{94}]. Похоже, он очень гордился этим.

Джон Бернард, выдающийся министр XVIII века из Массачусетса, описывал в автобиографии, как его не раз в детстве бил директор школы за постоянную тягу к игре и за невыученные уроки[{95}]. И даже когда его одноклассники не делали уроков, били все равно его, потому что он был умный мальчик, которому поручали помогать другим в учебе. Если одноклассники отвечали плохо, тоже били Джона. Единственным, на кого он жаловался, был его одноклассник, который ничего не делал специально, чтобы посмотреть, как бьют будущего министра. В конце концов Бернард решил эту проблему – однажды после уроков хорошенько поколотил этого одноклассника, а потом и дальше пугал его побоями. Старые добрые времена.

Больше всего усилий по развитию школьного образования было предпринято в Пруссии, самом большом государстве Королевства Германия в конце XVII века. Основное течение протестантизма – пиетизм, измененная версия лютеранства. Самым активным деятелем пиетизма в области развития образования был Август Герман Франке. Именно он заложил основы той системы школьного образования, которую мы знаем сегодня. Он разработал стандартный учебный план (по большей части на основе религиозных трудов) и метод обучения и оценки учителей, которые могли преподавать по этой программе. Франке установил в каждом классе песочные часы, чтобы все соблюдали график, урок был неотъемлемой частью протестантского трудолюбия. Когда это было возможно, он поддерживал «мягкие» методы дисциплины: розги разрешалось использовать, только если ребенок не слушался, а не тогда, когда он плохо отвечал урок. Кроме того, Франке четко сформулировал свое понимание основной задачи школы: сломать, а затем изменить волю ребенка. Он писал, что «для формирования детского характера нужны желание и осознание… Поэтому прежде всего необходимо побороть естественное самодурство ребенка. Учитель стремится сделать ученика более просвещенным, ему поручено воспитать в нем осознание, но он пока недостаточно сделал для этого. Он забыл свою основную задачу, а именно – подчинить себе волю ученика»[{96}].

Франке был уверен, что лучший способ сломать желания ребенка – постоянно контролировать его в школе. Он писал, что «молодые люди не знают, как строить свою жизнь, поэтому чаще склоняются к безделью и греховному поведению, если их оставить без присмотра. Поэтому по правилам [пиетистской школы]

ученик никогда не остается без присмотра наставника. Присутствие наставника будет сдерживать склонность к подобному поведению, а постепенно уйдет и упрямство»{97}. Сейчас мы разговариваем по-другому, но именно эта идея так часто высказывается в современном образовании. Постоянное наблюдение за ребенком – краеугольный камень системы обязательного образования. Мы не верим, что дети способны сами принимать разумные решения.

Несмотря на то что Пруссия была протестантским государством, там имелось несколько католических школ. Король Фридрих разрешил их, потому что в этих школах еще больше, чем в протестантских, заставляли соблюдать правила. Согласно правилам 1768 года для директоров католических школ в Пруссии ученики должны были выучить следующее:

Вопрос: Кто должен подчиняться власти правителя?

Ответ: Все…

Вопрос: Почему все должны подчиняться властям?

Ответ: Вся власть от Бога.

Вопрос: Откуда у правителя власть?

Ответ: От Бога.

Вопрос: Кому Бог отдает распоряжения?

Ответ: Всем, у кого власть. Потому что все, у кого власть, поставлены Богом. Человек должен быть покорным, верным и слушаться правителя, даже если у него другая религия. Так учил апостол Павел, который жил с язычниками в Римской империи.

Вопрос: Что значит «не подчиняться власти»?

Ответ: Не подчиняться власти – значит отрицать божественный порядок.

Вопрос: Что случается с теми, кто не принимает власть?

Ответ: Они будут испытывать вечные муки{98}.

Как школы пришли на службу государству

К началу XIX столетия церковь в Европе уже не имела политической власти, и за образование подрастающего поколения теперь отвечало государство{99}. К тому времени широкое распространение печатного слова привело к высокой грамотности населения Европы и Северной Америки. Поэтому обучение грамоте уже не было основной задачей государственной школы. Если родители умели читать, то дети легко учились этому дома. К началу XIX века примерно три четверти населения Соединенных Штатов, включая рабов, были грамотными. Примерно так же дела обстояли и в Европе{100}. По обе стороны Атлантики количество грамотных людей намного превышало количество рабочих мест, где требовалась грамотность. Главы правительств и руководители промышленных предприятий были главным образом заинтересованы совсем не в том, чтобы обучить людей грамоте – их задачей было контролировать, что именно люди читают, что они думают и как себя ведут. Светские лидеры государства продвигали в массы идею, что если контролировать школы и обязать детей их посещать, то граждане нового поколения будут настоящими патриотами и идеальными работниками.

Изначально в Германском королевстве преобладали протестантские школы, они же и стали основой для развития государственных школ. В XVIII веке развалилась германская феодальная система, при которой у каждого землевладельца были крестьяне, прочно привязанные к земле. Контролировать крестьян становилось все труднее, то и дело случались восстания, в воздухе витали мысли о революции. Ведущие представители образования в королевстве продвигали обязательное школьное образование, чтобы сделать из крестьян верных и послушных подданных. Например, в одной статье в Прусском экономическом журнале 1757 года выпуска сказано: «Внутренняя удовлетворенность, которую крестьянин приобретет в школе, не только высушит пот на его лбу, но разовьет в нем стимул работать на благо общества… Не будет больше предательства, лени, безделья, непослушания, беспорядка и тяжелой работы»{101}.

В 1794 году король Пруссии Фридрих Вильгельм II официально заявил, что образование детей отныне становится обязанностью государства, а не родителей или церкви. Школы построили везде, где их еще не было. Законы об обязательном посещении сработали настолько грамотно, что к концу 30-х годов

XIX века примерно 80 процентов детей в Пруссии ходили в начальную школу{102}. Другие государства Германского королевства повторили опыт Пруссии. Основным мотивом учебного плана страны был национализм. Историк Джеймс Мелтон писал: «Вероятно, не было такой религии, которая настолько страстно охватила бы Германию, как любовь к самой этой стране времен Вильгельма II. Детей заставили почувствовать, что немецкий язык – самый совершенный из всех языков, а немецкая литература – самая прекрасная… На уроках географии дети учили, что с севера, юга, востока и запада Германия граничит с врагами»{103}. Остальные страны тоже последовали их примеру. Школьное образование стало государственной функцией, необходимой для национальной безопасности, почти как армия. То, как детей насильственно запихивали в школы, можно сравнить с призывом молодых людей в армию, это было решение властей. Наполеон считал, что школьное образование во Франции – первый шаг военной подготовки.

Англия, в которой на тот момент была самая развитая промышленность, одна из последних запустила систему всеобщего школьного образования. Основным доводом против этого был детский труд, который использовался повсеместно в стране. Владельцы фабрик хотели, чтобы дети из бедных семей продолжали на них работать, а родители не хотели лишаться даже того скромного заработка, который приносили их дети. Кроме того, к XIX веку в Англии существовала довольно развитая и успешно работающая система церковных и частных школ. Дети, которые работали на фабриках, изучали религию и грамоту в воскресных школах. Вместо ремесленнических мастерских или как их дополнение стали появляться в огромном количестве нерелигиозные частные школы. Теперь, чтобы овладеть ремеслом, нужно было пойти в школу, а не в ученики к мастеру. Представители правящих классов Англии не были заинтересованы в распространении грамотности в массы больше, чем она уже была распространена. Если бы они могли остановить дальнейшее распространение, они бы это сделали. Уже к началу XIX века простые люди читали и приходили в восторг от таких произведений, как «Права человека» Томаса Пэйна[20] или «Исследование о политической справедливости» Уильяма Годвина[21], которые считались крамольными.

В итоге в 1870 году английский парламент издал закон об образовании, согласно которому были основаны начальные школы, куда должны были ходить все дети от пяти до 13 лет. Среди тех, кто ратовал за этот закон, были реформисты, которые

искренне заботились о благополучии детей. Они были уверены, что, забрав детей с фабрик и отправив учиться хотя бы на часть дня, они смогут разорвать порочный круг нищеты и дать детям из бедных семей возможность продвижения. Правящий класс же действовал из соображений, аналогичных тем, что были у германских правителей, поскольку его представители были согласны с тем, что образование – это главный способ контролировать население. Среди наиболее влиятельных сторонников обязательного школьного образования в Британии можно назвать видного теолога и историка Джона Брауна, который писал: «Чтобы воспитать хорошего гражданина, ребенку нужно внушить его первые навыки, даже сковать его разум (если можно так сказать) полезными убеждениями; это поможет согласовать мысли и поступки с принципами, лежащими в основе общества»{104}.

Штат Массачусетс, который был всегда на шаг впереди всей остальной Америки в области образования, стал первым, где ввели всеобщее школьное образование. В 1852 году под руководством Хораса Манна, секретаря первого государственного отдела образования в Соединенных Штатах, там начали требовать, чтобы в каждом районе была бесплатная школа для детей от восьми до 14 лет. Посещать школу нужно было не меньше 12 недель в год{105}. Манн был сторонником прусской школьной системы, он тоже считал, что обязательная школа подготовит ребенка для работы в интересах промышленности и своей страны{106}. Один за другим остальные штаты последовали за Массачусетсом. Последним присоединился штат Миссисипи, где в конце концов в 1918 году выпустили закон о всеобщем образовании.

Идея всеобщего образования в Соединенных Штатах была изложена в работах Эдварда Росса, одного из основоположников американской социологии. В конце XIX века он опубликовал несколько статей, которые позже были собраны в книге Social control: A surwey of the foundations of order («Социальный контроль. Исследование принципов порядка»). Росс был сторонником всеобщего образования, с помощью которого можно остановить контроль за населением. Другими словами, задача общеобразовательной школы состояла в том, чтобы «брать маленькие мягкие кусочки теста – людей – и лепить из них социальную массу»{107}. Росс понимал, что дети черпают знания из окружающего мира, особенно от людей рядом с ними, поэтому хотел, чтобы эта среда была единообразной. Он был уверен, что дети очень сильно поддаются внушению и повторяют поведение взрослых. Он писал: «Возьмите за образец желание ребенка и

замените отца на учителя, тогда второй, в отличие от первого, станет избранным»{108}.

Да, учителей тщательно отбирали, и государство следило, чтобы они несли детям только правильные идеи. Росс, как и прусский Фридрих II, видел всеобщее школьное образование светским замещением религии в установлении социального порядка. Он писал: «Методы, которые использовали вера и религия, существуют многие тысячелетия, а методы образования – это открытие вчерашнего дня или, может, даже завтрашнего?»{109} Он одобрительно цитировал Дэниела Уэбстера[22], который говорил, что общее школьное образование – это «мудрая и либеральная полицейская система, которая гарантирует мир и собственность»{110}.

Рост власти и стандартизация образования

Как только было введено обязательное государственное образование, стали появляться новые и новые стандарты как в методике преподавания, так и в содержании курсов. Ради достижения результата детей рассадили по разным классам в зависимости от возраста, и они стали переходить из класса в класс, как продукты сборки на конвейере. В задачу учителя входило дать ученикам небольшое количество официально одобренных системой знаний в соответствии с планом, затем проверить качество продукта и передать его на следующую станцию.

Женщины заменили учителей-мужчин в основном потому, что их труд стоил дешевле, а кроме того, чтобы немного смягчить представление о школе, снизить вероятность использования телесных наказаний и вообще сделать школьное обучение более заманчивым в глазах непрактичных родителей{111}. Однако сначала учителя-женщины считались ассистентами, а директором был всегда мужчина. До сих пор у нас, особенно в начальной школе, учителя – женщины, а завучи и директора – мужчины. И до сих пор завучи отвечают за то, чтобы учителя соблюдали учебный план, а ученики слушались учителей. Школа стала своего рода полигамной версией семьи начала XX века, где мужчина занимал главенствующее положение, женщины непосредственно занимались детьми, а дети были в самом низу этой иерархической лестницы. Ученики, как и сейчас, должны были вовремя приходить на уроки, слушать учителей, быть внимательными, выполнять задания в срок, запоминать и потом отвечать то, что рассказывали учителя на уроках, не задавать никаких вопросов ни о содержании курса, ни о методах обучения.

Когда в середине XIX века в штате Массачусетс только-только ввели обязательное школьное образование, в школу должны были ходить только дети в возрасте от восьми до 14 лет, а учебный год длился всего 12 недель. Со временем и учебный год продлили, и количество лет добавили не только в Массачусетсе, но и в других местах. Как я уже отмечал в главе 1, первая половина XX века считается золотым веком свободных детских игр, потому что детям больше не нужно было часами работать в поле или на фабриках, а обучение в школе еще не было таким сложным, каким стало потом. В первой главе я говорил: как только учебный день и учебный год стали длиннее, домашнее задание больше, а тестирование – стандартным и обязательным для перехода из класса в класс, школа завладела жизнью детей и всей семьи.

Сейчас в нашем представлении детство неразрывно связано со школой. Возраст детей мы определяем по тому, в каком классе они учатся. Мы привыкли считать обучение работой, которой дети обязаны заниматься на специальном рабочем месте, в школах, которые появились по образу и подобию фабрик. Все это нам кажется абсолютно нормальным, потому что мы видим это повсюду. Очень редко мы задумываемся, что эта система искусственна и что она появилась недавно в процессе эволюции, а также о том, что современная образовательная система начала складываться в тот мрачный исторический период, когда считалось, что дети изначально рождаются грешными и должны много трудиться. Мы забыли, что от природы детям свойственно учиться самостоятельно, играя и исследуя мир. Мы все больше отбираем у них возможность получать знания свободно, а вместо этого принуждаем к безумно медленному и скучному процессу обучения, который разработали школьные чиновники.

Глава 4
Семь пороков принудительного образования

Обычно дети не любят школу. Если вы мне не верите, то поверьте исследованию, в ходе которого выяснили, что в школе дети радуются меньше, чем в любых других местах, где они регулярно проводят много времени{112}. Обычно детям нравится ходить в школу, потому что их там ждет общение с друзьями, а не потому что их привлекает учеба. Не только в нашей стране, но в любой, где есть обязательное образование, существует масса анекдотов о том, как дети не любят школу. Это стандартный сюжет для комиксов: первый день в школе – дети плачут, родители радуются (потому что уже порядком подустали быть все время с детьми), а в последний день – наоборот. Однако если бы со взрослыми обращались так же, как с детьми в школе, то им уже не было бы так смешно.

Недавно я прочитал книгу ученого-когнитивиста Дэниела Уиллингема Why Don't Students Like School («Почему ученики не любят школу?»). Книга получила массу восторженных отзывов у тех, кто как-то связан со школой, но при этом мне показалось, что ответа на поставленный в заголовке вопрос она не дала. Уиллингем считает, что учитель не полностью понимает когнитивные принципы, вследствие чего подает материал не лучшим для понимания детьми образом, и поэтому дети не любят школу и не хотят учиться. Вероятно, если бы учителя прислушивались к советам Уиллингема и использовали знания когнитивной науки о работе мозга, дети любили бы школу. Уже несколько десятков лет мы читаем подобные книги – сначала бихевиористов, потом последователей Жана Пиаже[23], сейчас – ученых, изучающих познавательные и нейронные процессы. Все они считали и считают, что именно их последние исследования решат проблему со школой.

Уиллингем, как и все остальные авторы этих книг, притворяется, что не замечает огромного слона, который расположился прямо посреди комнаты и подмял под себя детей. Осмелюсь сказать, что дети не любят школу, потому что школа для них – тюрьма. Дети не любят школу, потому что им, как любому человеку, нужна свобода, а там ее нет.

Не видит слона не только Уиллингем – его не видит все общество. Любой, кто когда-либо ходил в школу, знает: школа –

это тюрьма. Но после окончания школы почти никто не говорит об этом вслух, потому что это невежливо. Мы топчемся вокруг да около этой правды, но не признаем ее, потому что считаем жестоким показывать пальцем на людей, у которых благие намерения и которые уверены, что делают важное дело. Как же все эти люди могут работать на организацию, где детей держат как в тюрьме, как они могут отправлять туда своих детей? Как же наше демократичное правительство, соблюдающее принципы личной свободы и самоопределения, может издавать законы, согласно которым дети и подростки должны проводить большую часть своего времени в заключении? У меня, как и у многих, кого я знаю, было достаточно плотное общение со школьным образованием. Моя мать несколько лет преподавала в обычной школе. Моя родная и две двоюродные сестры и множество друзей или работали, или до сих пор работают учителями. Как же эти прекрасные люди, которые любят детей и полностью себя им посвящают, оказались замешанными в системе, лишившей детей свободы? Как это стало возможным? Согласно общепринятому определению, тюрьма – любое место, куда человека помещают против его желания и где ему ограничивают свободу. В школе, как и в обычной тюрьме, обитателям четко очерчивают круг обязанностей и наказывают их, если они эти обязанности не выполняют. На самом деле школьники заняты предписанным им делом гораздо большее количество времени, чем заключенные в тюрьмах. Еще одно отличие школы от тюрьмы заключается в том, что взрослых сажают туда за преступления, а детей отдают в школу по возрасту.

Иногда мы используем слово «тюрьма» как метафору, когда говорим о ситуации, в которой необходимо соблюдать строгие правила и делать то, что нам неприятно. Если на то пошло, можно назвать тюрьмой и брак, и работу. Но здесь мы используем это слово в переносном смысле, потому что идем на эти ограничения свободы добровольно. В демократических странах считается незаконным принуждать человека жениться и выходить замуж против воли или же работать там, где он не хочет. Однако если ваш ребенок не хочет идти в школу и вы, родитель, не заставляете его, то поступаете противозаконно. У некоторых родителей есть средства на альтернативную школу или возможность обеспечить ребенку домашнее обучение. Такие варианты могли бы устроить и государство, и детей, но в современном обществе они не считаются нормой. Итак, если работа и брак могут быть тюрьмой, то, если не повезет, школа в том виде, в котором мы ее знаем, и есть не что иное, как тюрьма.

Такое положение вещей не должно нас удивлять, учитывая

историю школы, рассказанную в предыдущей главе. Протестантские реформаторы, которые организовали школы как исправительные заведения, брали за основу утверждение, что изначально все дети – грешники. Чтобы спастись от мук ада, им нужно было ходить в школы, где пресекались их неправедные желания и воля формировалась согласно протестантскому учению. Прошло время, религиозная формулировка потерялась, но идея осталась прежней: дети несмышлены, им нельзя доверять, необходимо вмешательство школы, дабы воспитать из них людей, отвечающих требованиям верхушки общества.

Еще одно понятие, о котором тоже нужно обязательно сказать, – «принудительное образование». Звучит так же неприятно, как и «тюрьма». Но опять, если есть *всеобщее образование*, значит, есть и *принудительное*. Термин «всеобщее» означает (если он вообще что-то значит), что у человека нет выбора.

Стоит обсудить вот какой вопрос: принудительное образование с последующим лишением детей свободы – это хорошо или плохо? Большинство, скорее всего, скажут, что в целом это хорошо и даже необходимо. Я не согласен. Далее в этой главе я расскажу о семи пороках принудительного образования, а в следующих главах приведу множество примеров того, как замечательно дети могут учиться по собственному желанию, без принуждения, следуя своим путем, если им дать возможности и свободу.

* * *

Порок 1. Отказ в предоставлении свободы без законных оснований и судебного разбирательства. Это самый вопиющий из грехов принудительного образования, на почве которого растут остальные грехи. Согласно основному постулату демократической системы ценностей, ограничивать чью-либо свободу без законных на то оснований и судебного разбирательства неправильно. Чтобы упрятать за решетку взрослого человека, нужно доказать в суде, что он совершил преступление или же что он опасен для себя или окружающих. Чтобы лишить свободы ребенка, достаточно только того, чтобы он достиг определенного возраста. До тех пор, пока не доказано, что, находясь на свободе, все дети определенного возраста опасны, в демократической системе ценностей должно считаться безнравственным держать детей в заточении только по причине достижения ими соответствующего возраста. Доказательства

такой опасности не существует, а ниже я покажу, что есть немало доказательств обратного.

Порок 2. Вмешательство в процесс развития личной ответственности и самоопределения. Будущий герой Гражданской войны Дэвид Фаррагут[24] в девять лет получил чин мичмана Американского флота. В 12 лет, во время войны 1812 года, его назначили временным капитаном захваченного у Британии корабля. При этом Фаррагут командовал людьми старше него в два, а то и в четыре раза{113}. Великий изобретатель Томас Эдисон бросил школу в восемь лет, через три месяца после начала занятий. По мнению учителя, он был неспособен к учебе, потому что у него «голова забита не тем» (сейчас, вероятно, ему поставили бы диагноз СДВГ – синдром дефицита внимания и гиперактивности). И тогда Эдисон начал учиться сам. К 12 годам несколько успешных предприятий приносили ему доход как у взрослого человека. А еще через два года он начал издавать весьма успешную газету{114}.

Фаррагут и Эдисон были незаурядными людьми, но случаи, когда дети брали на себя взрослые обязанности, отмечаются не только в середине XIX века, то есть до начала эры всеобщего государственного образования. В наши дни двенадцатилетним детям представителей среднего класса не только не доверят посидеть с ребенком, но и не разрешат идти домой из школы без присмотра взрослых. Наше общество считает детей неумелыми и безответственными. Уверенность, что дети и даже подростки неспособны выбирать собственный путь и принимать разумные решения, – это беда, которую мы сами на себя накликали. Мы отправляем детей в школы или аналогичные заведения, там они живут по указаниям взрослых, в свободное время мы заставляем их заниматься бесполезной и бесцельной работой и тем самым отнимаем время, нужное им для развития ответственности и умения определять свой путь. Действия родителей и учителей приводят детей к мысли, что они самостоятельно ни на что не способны. С тех пор как принудительное образование распространилось и на более старший возраст, уровень неуверенности детей в собственных способностях тоже вырос.

Скрытый, а иногда и явный посыл системы принудительного образования таков: «Если ты делаешь все, что тебе говорят в школе, у тебя все получится». Дети, которые покупаются на эту идею, перестают брать на себя ответственность за собственное образование. Они ошибочно принимают как должное, что кто-то за них решил, что им нужно делать и знать, чтобы добиться успеха во взрослой жизни. Если их жизнь не складывается, они принимают на себя роль жертвы: «Школа (родители или

общество) подвела меня, поэтому у меня в жизни такой сумбур». Осознание себя жертвой, сформированное в детстве, может остаться на всю жизнь. Как уже было сказано в первой главе, когда у школы появилось больше власти над жизнью молодого поколения, в обществе начало расти чувство собственной беспомощности. Марк Твен любил говорить: «Я никогда не позволял школе вмешиваться в свое образование». Сейчас, к сожалению, все труднее становится следовать этому принципу, потому что со времен Твена школа гораздо глубже проникла в нашу жизнь.

Порок 3. Противодействие внутренней мотивации учиться (превращение учебы в работу). Когда ребенок рождается, он горит желанием учиться. От природы дети любопытны, любят радоваться, играть и познавать социальное и физическое строение мира, к которому им нужно адаптироваться. Они как маленькие агрегаты, приспособленные к обучению. В течение первых примерно четырех лет жизни дети впитывают в себя неизмеримо огромное количество знаний и навыков, не имея никаких инструкций. Они учатся ходить, бегать, прыгать и лазать, понимать язык своего общества. Учатся говорить на этом языке, выражать свои желания и спорить, задавать вопросы, веселиться, грустить и дружить. Дети любознательны и подвижны от природы, они получают невероятное количество знаний о физической и социальной составляющих мира благодаря инстинктам и врожденному стремлению к познанию. К пяти-шести годам эти природные инстинкты и врожденные способности не исчезают, но мы выключаем их, принуждая ребенка учиться в школе. Самый большой урок, который мы выносим из школы, заключается в том, что учеба – это работа, которой нужно избегать при первой возможности. И превратило учебу в работу принудительное образование. Учителя так и говорят: «Ты должен поработать перед тем, как пойдешь играть». Но совершенно не важно, как учебу называют учителя, все равно в школе это работа. Все, что человек делает по чужой указке и по составленному кем-то графику, по навязанным кем-то методам, – это труд. Когда кто-то контролирует процесс обучения ребенка, радость превращается в работу.

Альберт Эйнштейн, один из великих мыслителей, очень любил математику и относился к ней как к игре, но ненавидел учить ее в школе. В автобиографии он обратил внимание на вредное влияние принудительного образования:

> «Это же просто чудо, что современные методы обучения не задушили совсем естественное любопытство

> и желание задавать вопросы. Самое важное, что необходимо нежному растению помимо обычной заботы, – это свобода, без нее оно обязательно завянет. Глубоко ошибаются те, кто думает, что чувство долга и принуждение могут помогать находить радость в том, чтобы искать и узнавать»{115}.

А вот что еще писал Эйнштейн о школьном образовании: «Один впихивает все это в мозг другого, и неважно, хочет этого другой или нет. Такое принуждение настолько пугало меня, что после выпускных экзаменов мне целый год были противны любые обсуждения научных проблем». Эйнштейн был гением, поэтому ему как-то удалось пережить школьное образование и не потерять навсегда способность играть и придумывать новое.

В школе успехи ученика постоянно сравнивают с успехами других, из-за этого обучение становится не только работой, но и источником беспокойства. Когда дети учатся читать, те, кто читает медленнее остальных, нервничают, если читают перед всем классом. Контрольные и страх их завалить вызывают беспокойство у всех, кто серьезно относится к учебе. В моем колледже, по данным статистики, довольно большой процент студентов сильно беспокоятся по поводу математики по причине того, что в школе у них были с ней большие проблемы. Основной принцип психологии (о котором подробнее в главе 7) заключается в том, что чувство тревоги тормозит обучение. Оно не дает настроить разум на игру и создать тем самым наилучшие условия для обучения.

Порок 4. Осуждение, которое порождает стыд, гордыню, цинизм и желание списывать. Заставить людей делать что-то против их воли нелегко. Сначала самым распространенным инструментом для принуждения были розги. Другой способ, известный ранее, состоял в том, что ученика, который плохо учился или плохо вел себя, учитель высмеивал перед всем классом. Иногда они делали это только словами, а иногда заставляли носить ребенка «дурацкий» колпак и сидеть весь день на специальном «дурацком» месте.

Сегодня, хотя телесные наказания до сих пор разрешены в 20 американских штатах, розги не используют, да и «дурацкие» колпаки тоже изжили себя. А вот публичные насмешки – нет. Сейчас, чтобы мотивировать детей на учебу в школе, мы в первую очередь полагаемся на бесконечные тесты, оценки и ранжирование. Детей заставляют почувствовать стыд (неполноценность), если они учатся хуже одноклассников, и гордиться (превосходство), если они учатся лучше.

Психологически чувство стыда отключает у детей стремление учиться или заставляет постоянно страдать от чувства неполноценности. Те, кто чувствует чрезмерную гордость за мелкие достижения – пятерки и почетные грамоты, – могут зазнаться и пренебрежительно относиться к остальному большинству детей, у которых контрольные получаются хуже. И таким образом, эти отличники презирают демократические ценности и установки.

Наша система оценки идеально подходит для того, чтобы научить детей цинизму и списыванию. Ученикам постоянно говорят о преимуществе высоких оценок, от которых зависят продвижение по системе и возможность в конце концов выйти из нее. По понятным причинам учащиеся приходят к выводу, что высокие оценки – самая важная часть школьного обучения. К 11 или 12 годам большинство детей весьма цинично настроены по отношению к школе. Они понимают, что большая часть того, что от них требуют, бессмысленна и они все забудут вскоре после контрольной.

Также школьники приходят к выводу, что правила, определяющие, что считать списыванием, а что нет, условны и не имеют ничего общего с обучением. Если написать перечень терминов или фактов, а потом подглядывать в него на контрольной, то это списывание. Однако если взять точно такой же список и быстро запомнить его на короткое время, достаточное, чтобы только написать контрольную, а потом забыть – это не списывание. Если написать реферат, переписывая туда большие куски чужого текста, это списывание, а если сделать примерно то же самое, но при этом немного перефразировать чужой текст, то нет.

Ученики понимают, что правила, по которым можно отличить, где жульничество, а где нет, похожи на правила игры. Но эту игру они не выбирали. У них нет права голоса выбирать, чему учиться, как их будут проверять и что считать списыванием. В этих условиях трудно уважать правила. При этом нет ничего удивительного, что списывание в школе процветает. В анонимном опросе примерно 95 процентов школьников признались, что время от времени списывают. Приблизительно 70 процентов признали, что делали самые ужасные вещи – переписывали тексты у одноклассников целиком или подписывали чужие работы своим именем{116}.

Еще эти опросы выявили, что в последние годы в школах стали списывать и жульничать чаще и при этом изменились ученики, которые списывают чаще. Если раньше больше всех списывали двоечники – просто от отчаяния, то сейчас в первых

рядах списывающих – отличники, которые собираются поступать в лучшие вузы, на кого больше всего давят, заставляя добиваться успехов{117}. Как-то на радиопрограмму позвонил выпускник вуза и сказал: «Я учился в классе с углубленным изучением предметов, потому что хотел поступить в хороший вуз. Все мои одноклассники списывали. Чтобы поступить в вузы, нам нужны были хорошие оценки»{118}. У меня есть похожий пример. Мне написал молодой человек, который прочитал одну из моих работ по поводу списывания в школе:

> «Тут нечем гордиться, но я был одним из тех, кто списывает, и в старших классах, и в вузе. И меня ни разу на этом не поймали. У нас в классе постоянно списывал даже зубрила. Я получал хорошие оценки, но если бы я не списывал, то оценки были бы средними, а дома это как вариант не рассматривалось. Меня всегда заставляли быть умнее, и, к сожалению, считалось, что быть умным лучше, чем быть честным. И это ужасно грустно, что в результате такого давления школьники получают хорошие оценки за вранье».

Учителя часто говорят: если вы списываете в школе, то обманываете только себя, потому что обделяете себя и недополучаете образование. Однако этот довод звучит убедительно только в том случае, если оценки, полученные нечестным путем, перевешивают значение того, что вы делали в то время, которое сэкономили, списав. Если вы списываете на уроке А, при этом у вас появляется больше времени на урок Б, который для вас важнее. Это может быть не обязательно школьный предмет. В этом случае нельзя сказать, что вы недополучаете образование. Школьники это отлично понимают. По опыту общения с ними могу сказать, что самый веский аргумент против списывания – боязнь обидеть чувства тех, кто не списывает. Многие просто не хотят обижать одноклассников. Они видят в системе образования врага и списывают, чтобы победить эту систему, совершенно не сомневаясь в своей правоте. Однако своих однокашников они за врагов не считают, поэтому и чувствуют себя плохо, если думают, что задевают чьи-то чувства. На самом деле одна из основных причин, почему учащихся ловят на списывании, – то, что они рассказывают об этом кому-то и информация просачивается к учителям. Из отношений учащихся и системы вытекает множество серьезных проблем, конца и края которым не видно, и этому содействует принудительное образование. Честные ученики, которые рассказали учителю о чьем-то списывании, становятся предателями.

В остальном многим школьникам кажется, что списать и получить хорошие оценки – это тройной выигрыш. Они сами, родители и учителя – все хотят хороших оценок. Учителя часто не особо обращают внимание на списывание, потому что высокие баллы, особенно за контрольные, выставляют их в лучшем свете. Вообще, сейчас в школах проводят много разных итоговых тестов, и ответственность за них лежит на работниках школ. Поэтому все чаще и чаще мы слышим, как учителя или школьная администрация искусственно завышают баллы, чтобы не вылететь с работы. И многие родители совсем не считают списывание чем-то предосудительным, они даже готовы подать в суд на учителей, которые обвиняют их ребенка в списывании.

Одна из трагедий школьного образования в том, что школа учит детей. Жизнь – это череда испытаний, которые нужно пройти, способ при этом не важен. Успех зависит от того, кто и как об этом будет судить, а не от собственных реальных результатов, приносящих удовлетворение. Многим людям удается свернуть с этой тропы или хотя бы частично уйти с нее, и тогда после школы они получают больше свободы. Но среди нас слишком много тех, кому никогда это не удается. Они всю жизнь живут как школьники, больше стараются произвести впечатление на других и меньше интересуются собственными результатами. Они продолжают жульничать во всем – в науке, в бизнесе, в политике, в законах и других областях карьеры. Привычка обманывать, сформированная в школе, остается с ними на всю жизнь.

Порок 5. Вмешательство в ход совместных действий и поддержка издевательского отношения. От природы человек – животное социальное, нам необходимо друг с другом взаимодействовать. Даже в школе дети находят способы помогать друг другу. Но независимо от того, сколько в школе говорят о важности взаимопомощи, она усложняет формирование такого поведения и осознанно учит детей быть эгоистами. В школе детей заставляют соревноваться между собой, их оценивают и сравнивают. Дети извлекают из этого урок, понимая, что задача каждого – быть лучше остальных. Более того, если один помогает другому, значит, он подсказывает или дает списывать. Иногда даже тот, кто активно помогает другим, начинает чувствовать досаду: ведь его результаты растут медленнее остальных и его рейтинг падает. Те, кто полностью зависит от школы, очень хорошо это понимают. Они становятся безжалостными в достижении целей и больше бьют других, чем помогают им.

Когда детей делят по возрасту, у них отнимают возможность свободно играть и тем самым не дают строить совместную работу,

развивать чувство сопереживания и желание заботиться. В нормальных условиях, когда дети играют в социальные игры самостоятельно, у них развиваются навыки взаимопомощи. Они учатся договариваться при разногласиях и принимать во внимание желания других детей, иначе игра быстро развалится (об этом я расскажу в главе 8). В этом отношении особенно полезна игра в разновозрастных группах. Исследователи обнаружили, что присутствие младших детей естественным образом активирует инстинкты заботы у более старших (об этом в главе 9). Старшие, играя вместе с младшими, помогают им и учатся быть лидерами, понимать, что такое ответственность и забота, учатся обучать младших. Но это редко случается в школе, где детей заставляют общаться только с ровесниками и где почти или совсем отсутствует элемент свободной игры. За прошедшие несколько десятилетий школьное образование оккупировало большую часть жизни детей, и они стали меньше играть в смешанных возрастных группах. Ничего удивительного, что за это время психологи обнаружили увеличение количества самовлюбленных детей (тех, кто чрезмерно заботится о себе и почти совсем не думает о других)[{119}].

Школьная атмосфера с соревнованиями и разделением по возрасту, когда в школьном самоуправлении у детей нет права голоса, создает идеальные условия для формирования в каждом поколении соперничающих блоков или группировок, дает основу для издевательства над сверстниками. Детей, которых не принимают в какую-то признанную группировку, станут жестоко дразнить, и у них не будет возможности избежать унижений.

Представьте, каково это, когда над вами ежедневно издеваются одноклассники. Предположим, вам 15 лет, или 13, или 11. И как случается со многими, по какой-то причине, зачастую вам неизвестной, вас выделили из общей группы, вы стали объектом презрения и унижения. Каждый день в школе для вас превращается в ад. Вас обзывают трусом, тряпкой, дерьмом, задротом, шалавой или даже хуже. Вас нарочно толкают в коридоре, выбивают из рук учебники. Никто не садится с вами рядом в столовой, а над теми, кто все-таки садится, насмехаются, пока они не уйдут. Это не тупые громилы из комиксов, которые отнимают деньги у малышей. Это всеобщие любимчики – спортсмены, ребята из команды болельщиков или лучшие ученики. Их любят не только другие дети, но и учителя, школьная администрация и взрослые за пределами школы.

Но по закону в школу надо ходить, и неважно, как к вам там относятся. Если ваши родители не из тех немногих, у кого есть средства определить ребенка в частную школу или убедить

школьную администрацию, что вас могут нормально обучить дома, то у вас нет выбора. И что вам остается? Как и сотни тысяч других детей, над которыми в школе каждый день издеваются, вы станете с этим мириться. Вы пересилите себя и выживете. Вероятно, вы будете единственным человеком, которому будет известно обо всех пережитых вами страданиях. Может, у вас появятся мысли о самоубийстве, а может, вы будете предаваться мечтам о том, как жестоко отомстите всей школе. Но мечты так и останутся мечтами. Однако время от времени у особо ранимых детей отчаяние или ярость проявляются вспышкой насилия по отношению к себе или школе, и только в этих случаях школьная агрессия становится предметом общественного обсуждения.

Хелен Смит[25] в книге The Scarred Heart («Сердце в шрамах») рассказывает историю самоубийства тринадцатилетней девочки Эйприл Хаймс из Ричленда:

> «Дети в школе обзывали ее жирной, бросали в нее разными предметами и третировали. Они распускали слухи, что она подкладывает бумажные салфетки в лифчик. Эйприл попыталась покончить жизнь самоубийством, и родители поместили ее в психиатрическую клинику. Ее пытались лечить, но лечение не помогло. После того как девочка пропустила в школе 53 дня из обязательных 180, ей было предписано или вернуться туда, или разбираться с комиссией по прогулам с перспективой попасть в исправительное учреждение для подростков. Она решила, что лучшей альтернативой будет пойти в свою спальню и повеситься на ремне. В прошлом она могла бы просто бросить школу, но теперь такие дети, как она, зажаты в тисках обязательного школьного образования»{120}.

Когда происходят подобные события, школа принимает всерьез проблему агрессивного поведения, по крайней мере на какое-то время. Обычно к проблеме подходят следующим образом: разрабатывается курс, направленный на нивелирование агрессивного поведения, и его должны пройти все учащиеся. Новый обязательный курс – стандартная реакция нашего общества на любую проблему с детьми. В Соединенных Штатах и других странах за последние 20 лет было опробовано множество школьных программ против травли детей и проведено множество исследований, чтобы выяснить, работают ли эти программы. До сих пор ни одна из них не показала себя в достаточной мере эффективной{121}. Ни одна из них не добирается до первопричины проблемы, и они не могут достичь результатов без

того, чтобы в корне изменить основную структуру школы.

Травля происходит регулярно, если к людям, которые не имеют никакой политической власти и которыми управляют сверху, предъявляется требование находиться в определенном окружении и это требование имеет законную силу или экономическое обоснование. Например, со взрослыми это часто происходит в тюрьмах. Те, над кем издеваются, не могут никуда деться, и у них нет никакой законодательной или судебной власти противостоять агрессорам.

В известной книге Чена Гуиди и Ву Чунто Will the Boat Sink the Water? («Утопит ли лодка воду?») описана проблема травли в китайской провинции. Крестьянам не разрешается съезжать со своей земли, а управляют ими мелкие чиновники. У крестьян нет никакой политической власти и никакой законной процедуры противодействия издевательствам, поэтому наверх поднимаются те, кто может лучше всего запугать других. Нужно ли удивляться, что некоторые из наших школьников реагируют на принудительное заключение и диктаторское управление так же, как заключенные и китайские крестьяне?

Мы создаем условия для того, чтобы травля в школе расцветала: разделяем детей на группы по возрасту, сажаем их в клетку, где они не могут никуда уйти от издевательств, внушаем им, что наивысшие ценности – это соревнования и победа, что нужно быть лучше других, а также не даем им ни малейшего права принимать решения в самоуправлении школой.

Порок 6. Подавление критического мышления. Разумно было бы предположить, что одна из целей образования – развитие критического мышления. Но несмотря на все разговоры учителей об этом, большинство школьников учатся избегать необходимости мыслить критически, выполняя задания. Они помнят, что в школе их основная задача – получать высокие оценки за контрольные, а критическое мышление этому мешает. Чтобы получить хорошие оценки, нужно понять, что хочет от тебя учитель, и предоставить ему это. Я миллион раз слышал о такой установке от школьников и студентов, когда они общались за пределами класса. Мне пришлось приложить немало усилий, чтобы заставить студентов мыслить критически{122}. Но по правде говоря, оценки – главные мотиваторы в образовании – очень мощная сила против откровенных обсуждений и критических мыслей в классе. В системе, где мы, учителя, ставим оценки, мало кто из студентов готов задавать вопросы или критиковать идеи, которые мы им предлагаем. А оценивая критическое мышление, мы провоцируем ложный критический анализ.

Чтобы включать критическое мышление, люди должны быть

мотивированы, должны иметь возможность свободно озвучивать свои идеи и задавать собственные вопросы. Но в школе дети узнают, что их вопросы и идеи в расчет не принимают. Считается только способность давать правильные ответы на вопросы, которые ученики не задавали и которые их не интересуют. Правильные ответы – это те, которые нужны учителям или авторам контрольных. Совсем необязательно, чтобы школьники действительно понимали их, или чтобы они их волновали, или чтобы они были уверены, что эти ответы верные или пригодятся им в жизни.

Очень хорошо эту мысль обобщила одна школьница, которой я помогал с домашним заданием по математике. Сначала она несколько минут вежливо притворялась, что слушает, почему правильно решать уравнения именно этим способом, а не каким-то другим, а потом воскликнула: «Я хорошо понимаю, что вы хотите сказать, но я не хочу знать, почему этот метод годится, и мне это не надо. Все, что мне надо, – это выполнять инструкции учителя одну за другой и в итоге получить ответ, который он хочет». Это была, по мнению многих, хорошая ученица, и она вполне могла выражать мнение большинства подобных учеников.

Дети отлично понимают, что не смогут глубже изучить предметы в школе, даже если очень захотят, у них не будет на это времени. Ученики должны подчиняться школьному расписанию. Более того, многие уверены, что обязаны посещать кружки и дополнительные занятия: для поступления в престижные вузы необходимо продемонстрировать, что ты разносторонне развитая личность. Поэтому тот, кто проявляет особый интерес к определенному предмету, рискует провалиться по остальным. Чтобы успевать, то есть чтобы хорошо писать контрольные, дети должны впитывать ограниченный запас знаний и очень поверхностно понимать предмет.

Еще один фактор, мешающий критическому мышлению в школе, – тревожность. В школе действия детей постоянно подвергаются оценке, и это снижает их возможности мыслить критически. Происходит это не только потому, что они стремятся найти ответ, нужный учителю, но еще из-за того, что оценки повышают тревожность. Критическое мышление – это творческий процесс, а творчество всегда требует долю расслабленности и беззаботности (подробнее об этом в главе 7). Тот, кто мыслит критически, играет с идеями – пробует разные, переворачивает их с ног на голову, чтобы посмотреть, что получится, каковы будут последствия. Тревожность не дает этим заниматься и заставляет следовать по четко очерченным каналам. Тревожность побуждает к развитию способности выдавать знания наизусть, и это губит на

корню все новые идеи.

Порок 7. Уменьшение разнообразия знаний и умений. Заставляя всех детей учиться по одной и той же стандартной программе, мы лишаем их возможности выбирать собственный путь развития. В школьную программу включено совсем чуть-чуть знаний и навыков, которые необходимы для жизни. В наши дни никто не может выучить больше чем махонький фрагмент так, чтобы знать его хорошо. Зачем же заставлять всех учить один и тот же кусок? В следующей главе я докажу, что, когда дети следуют своим интересам, они выбирают разнообразные и непредсказуемые пути. У них развивается жгучий интерес, они делают все возможное, чтобы стать экспертами в той сфере, которая им интересна. И потом они находят возможности использовать свои навыки, знания и интересы, чтобы этим заработать. Когда в школе детей заставляют учить одно и то же, у них не остается времени на собственные интересы. И очень многие извлекают из этого урок, понимая, что эти интересы никто не учитывает. Некоторые справляются с этим и занимаются тем, что им интересно, за пределами школы, но так поступают далеко не все. В реальном мире за пределами школы очень ценится многообразие знаний и личных качеств. Одна из задач взросления – найти те ниши, которые наилучшим образом подходят конкретной личности. В современной школе такая ниша всего одна, и те, кому она не подходит, считаются неудачниками или страдают от «умственных расстройств». Вместо того чтобы приспособиться к разным типам личности, школа старается сформировать личность ребенка так, чтобы он подходил именно школе, и при этом часто используются лекарства. Наиболее распространенный сейчас пример – это большое количество детей с диагнозом СДВГ.

Некоторые дети от природы более подвижны и возбудимы, чем остальные, и из-за этого у них проблемы в школе. Им гораздо сложнее, чем другим, смирно сидеть на уроках в течение нескольких часов, внимательно делать неинтересные им задания и терпеть однообразие. В наше время, когда всех заставляют учиться, на этих детей вешают ярлык, что у них умственное расстройство, СДВГ. Согласно официальным данным, на момент написания этой книги в США этот диагноз поставлен примерно 12 процентам школьников и четырем процентам школьниц{123}. Большинство случаев постановки этого диагноза вызвано жалобами учителей. Вы только подумайте: 12 процентов мальчиков – это каждый восьмой! И их считают ненормальными только потому, что они не могут или не хотят в течение долгого времени делать скучную работу. Это само по себе порочно. Сейчас все чаще трех– и четырехлетним детям ставят СДВГ и

назначают лекарства, потому что они не могут смирно сидеть в детском саду!

Много лет назад, когда я сам учился в начальной школе, взрослые, кажется, начали понимать, что для детей противоестественно подолгу сидеть и учиться. У нас были получасовые перемены до полудня, часовой обеденный перерыв, в который мы могли пойти погулять, и получасовые перемены после полудня. И нам почти никогда не задавали домашнее задание. Мы проводили в школе шесть часов в день, при этом два часа отдыхали и гуляли, а четыре часа сидели в классе. Я не говорю, что в то время в школе все было прекрасно, но было не так плохо, как сейчас. Сейчас в начальной школе длительных перемен нет, а детям, которые не могут приспособиться к монотонным занятиям, ставят СДВГ, дают сильные лекарства, воздействующие на психику и снижающие их непосредственность, чтобы они могли внимательнее слушать учителей и выполнять кучу бессмысленной работы. Никто не знает, какие последствия в будущем могут оказать эти таблетки на человеческий мозг, но очевидно, что они могут вмешаться в нормальное развитие мозговых связей, – это демонстрируют исследования на животных. Применение лекарств приводит к тому, что детей в целом можно лучше контролировать и с возрастом, взрослея, они становятся менее возбудимыми{124}. Вероятно, это объясняет, почему сейчас мы наблюдаем все больше случаев СДВГ у взрослых. Как и другие лекарства, воздействующие на психику, средства от СДВГ вызывают длительную зависимость.

Не так давно я расспрашивал родителей, которые забрали детей с СДВГ из школы и стали обучать их дома. Судя по тому, что написали родители в отчетах, в большинстве случаев детям перестали давать таблетки и у них не было никаких проблем с обучением{125}. Когда эти дети смогли развивать собственные интересы, а не следовать указаниям других, и когда они смогли играть сколько душе угодно, учеба у них пошла нормально и необходимость в таблетках отпала.

В этом списке грехов нет ничего нового. Учителя, с которыми я общался, осознают вредное воздействие принудительного образования, они многое делают, чтобы его уменьшить. Одни, насколько возможно, пытаются привносить в учебный процесс свободу и позволяют играть. Другие делают все возможное, чтобы заглушить чувство стыда, страх прослыть неудачником и снизить тревожность. Третьи разрешают детям работать вместе, поощряют совместную деятельность и сопереживание, несмотря на барьеры, которые возникают у детей. Четвертые стараются, чтобы дети учились мыслить критически. Но система выступает против таких

учителей, особенно сейчас, когда мы подошли к ее логическому завершению. Будет справедливо, если я скажу, что учителя, работающие в нашей системе образования, не могут учить так, как они хотят, подобно тому как дети не могут учиться так, как хотят. Вот ответ учителя на небольшую раннюю статью, по мотивам которой написана эта глава: «Я не выбираю, как учить, – выбирает государство. Учителя прекрасно знают, как дети могут учиться, но им нельзя ничего с этим сделать… Моя компетентность как учителя оценивается по результатам [государственных] контрольных работ моих учеников». Но учителя, в отличие от учеников, могут уйти из школы.

Нужно добавить, что люди, особенно молодые, удивительно продуктивны и умеют приспосабливаться. Многие придумывают, как преодолеть негативные чувства, вызванные школой, и сконцентрироваться на положительных. Так они борются с пороками образования. Они находят способы работать сообща, играть, помогать другим справиться с чувством стыда и найти повод для гордости. Несмотря на противодействие школы, они противостоят хулиганам, развивают критическое мышление и находят время заниматься тем, что им интересно. Но им нужно приложить немало усилий, чтобы все это делать и одновременно выполнять требования учителей, поэтому такой путь дается не многим. Как минимум то самое время, которое школьники могут потратить на самообучение, они тратят на бесполезные занятия в школе и выполнение приказов учителей. Здесь я рассказал о семи пороках принудительного образования, но я сопротивляюсь искушению сказать, что их всего семь. Вероятно, вам захочется добавить еще. Кто-то из читателей предложил мне добавить восьмой – вмешательство в жизнь семьи. Школа отняла у детей время, которое они могли бы проводить с семьей и заниматься чем-то вместе. Кроме того, она нарушает семейную гармонию, потому что родители вынуждены заставлять детей делать уроки, им приходится справляться с дурным настроением детей и плохим поведением, которые дети приносят из школы. А иногда им нужно воевать с детьми, чтобы заставить их пойти в школу.

Если уменьшить время, которое дети проводят в школе, задавать меньше на дом и увеличить перемены, сделав их такими, как в мое время, это помогло бы, но не решило всех проблем. Чтобы избавиться от пороков, описанных в этой главе, нам нужно в корне изменить образ мышления и поведения, который, как призрак, восстал из темного прошлого. Того прошлого, когда считалось, что дети порочны от природы и должны исправиться, что главная цель образования – научить подчиняться царям и богам. Нам нужно отказаться от целой системы и заново

придумать, как помочь детям учиться и следовать своему пути, а не заставлять их изучать то, что за них решили другие. Это был бы огромный и потрясающий шаг одновременно вперед и назад. У охотников-собирателей все было правильно, они понимали: детям нужна свобода, чтобы учиться самостоятельно. Это так же верно для наших детей в современном мире, как и в давние времена.

Глава 5
Урок школы «Садбери Вэлли»: как мать-природа побеждает и в наши дни

В начале и середине 60-х годов XX века Дэниел Гринберг был молодым профессором сначала физики, а потом истории в Колумбийском университете и считался восходящей звездой в новой, на тот момент развивающейся области – истории науки. Все, кто знал Гринберга, полагали, что его ждет успешная научная карьера. Кроме того, он преподавал, и именно преподавание заставило его пересмотреть свои взгляды и обратить внимание на вещи более важные, чем новый перевод Аристотеля, над которым он тогда работал. И хотя студенты уверяли, что им нравятся лекции профессора, он уже не мог видеть, как безучастно они относятся к учебе. Даже в университете Лиги плюща казалось, что студенты, изучающие физику и историю, заинтересованы только в том, чтобы получить самые высокие оценки и при этом поменьше выучить. Зачем же, думал Гринберг, они выбирают курсы по предметам, которые на самом деле не хотят знать? Потом он спросил себя: что не так с нашей системой образования? Почему учащиеся не стремятся развивать свои интересы и следовать дальше выбранному пути в получении образования?

По опыту могу сказать: большинство молодых способных преподавателей вузов рано или поздно задумываются о системе образования. Затем они проходят эту стадию и двигаются дальше. И после год за годом заставляют немотивированных студентов учиться для проформы и получать на экзаменах хорошие оценки. Они считают, что в этом и есть смысл преподавания. Однако Гринберг оказался не из тех, кого так просто убедить. Он увидел, что университет – главный соучастник системы образования, с которой невозможно смириться. Именно университеты через отделы образования продвигали двенадцатилетнюю систему школьного обучения, которую так порицал профессор. А затем он совершил поступок, который многих шокировал: уволился из университета и вместе со своей женой Ханной переехал в глушь, на восток штата Массачусетс, в район Садбери Ривер. Там он намеревался поразмышлять о природе образования.

Среди ранних работ Гринберга, написанных в то время, есть трактат Outline of a New Philosophy («Принципы новой

философии»), где автор оспаривает идею, что знания – это набор неопровержимых истин{126}. Напротив, он считает, что знания постоянно меняются: то, что сегодня непреложная истина, завтра – полуправда или миф. Две логически противоречащие друг другу идеи могут быть верны с разных точек зрения и при разных обстоятельствах. То, что мы считаем знаниями, лучше назвать схемой или понятиями, которые помогают людям познать и объяснить окружающий мир. Поэтому о знаниях не нужно судить с точки зрения их истинности – надо лишь смотреть, насколько они полезны. Правильный образ мышления помогает нам понять определенные аспекты социального и физического мира, ориентироваться человеку в этом мире.

При таком подходе к знаниям стандартная школьная программа не нужна. Людям больше всего нужна свобода, чтобы развивать собственные схемы и понятия, которые позволят объяснить то, что они хотят понять, или то, что им нужно для жизни. При этом человек должен иметь возможность использовать любые ресурсы, которые сочтет полезными, в том числе уроки и книги, но не ограничиваться только ими. В нас изначально заложено стремление к познанию мира – Гринберг называет это сущностью любознательности человека, который стремится ответить на интересные ему вопросы и автоматически использует все, что ему может в этом помочь. Но вопрос, интересный одному, совсем не обязательно будет интересен другому, поэтому и ресурсы, годные для одного, не годятся для другого.

Гринберг задумывался об основных принципах американской демократии и их отношении к системе образования. В книге The Crisis in American Education («Кризис американского образования») он сам и его единомышленники, с которыми впоследствии он организовал новую школу, утверждали, что «на сегодняшний день система образования в нашей стране – самая неамериканская система из всех существующих»{127}. Авторы книги отмечают, что в основе демократии в США лежат три основных принципа: 1) у каждого есть определенные неотъемлемые права; 2) когда чье-то решение затрагивает интересы каких-то людей, то эти люди должны иметь возможность высказаться по поводу этого решения; 3) у всех должны быть равные возможности достичь успеха в жизни. Обо всем этом много говорят в школе, но всё впустую, потому что на деле это не соответствует действительности. Школьники и студенты лишены базовых свобод и прав, таких как свобода слова, свобода собраний, свобода выбирать свой путь к счастью, право на справедливый суд над теми, кто совершил злодеяние. У них

нет права голоса в формировании школьных правил. Их мнение очень мало значит при определении того, как они должны проводить свое время изо дня в день. Любое равенство возможностей разбивается о систему, в рамках которой успехи учащегося оцениваются положительно в зависимости от того, насколько верно он следует школьному плану. Система лишает успеха тех, чьи склонности идут вразрез со школьной программой. Главная цель образования при демократии, считает Гринберг, – подготовка человека к осознанию его прав и обязанностей как гражданина демократической страны. Но если учащихся в момент их развития лишить этих прав, то эта цель достигнута не будет.

В той же книге Гринберг с коллегами настаивают, что демократическая школа должна быть «свободным рынком идей, свободной биржей талантов»[{128}]. Школьники должны быть свободны в исследовании самых различных точек зрения, связанных со своими интересами, и в высказывании собственных суждений. Все это может происходить в обстановке, в которой дети слышат разные мнения, поскольку в демократическом обществе школа помогает развиваться и делать открытия, а не внушает свои идеи.

По-настоящему демократическая школа

В 1968 году Гринберг, его жена Ханна и другие родители детей-школьников открыли как раз такую школу – «Садбери Вэлли». Она существует и по сей день, и супруги Гринберг до сих пор там работают. Вот уже 44 года их регулярно выбирают в штат школьным собранием.

Более 40 лет школа «Садбери Вэлли» представляет собой, возможно, самый большой секрет американского образования. Многие студенты и школьники даже не слышали о ней. Обычные преподаватели и работники образования не обращают на нее внимания, но не по злому умыслу, а просто потому, что такая школа не входит в их представление об образовании. Но информация о школе то и дело всплывает на поверхность, ее распространяют выпускники или те, кто имеет к ней непосредственное отношение. Сейчас в мире существует примерно три десятка школ, созданных по образу и подобию «Садбери Вэлли». Я уверен, что через 50 лет, если не раньше, принципы этой школы будут описаны в учебниках и с какими-то вариациями приняты в качестве образовательной системы везде или почти везде. Я могу даже предсказать, что через 50 лет современный подход к школьному образованию будет считаться варварским пережитком прошлого.

Чтобы представить себе школу «Садбери Вэлли», нужно сначала отбросить все представления о том, как выглядит обычная школа, пусть даже в каком-то прогрессивном варианте. «Садбери Вэлли» не похожа ни на школу Монтессори, ни на школу Дьюи, ни на конструктивистскую школу Пиаже[26]. В вышеперечисленных и подобных школах используют методы, более приближенные к детскому естественному развитию, чем в обычных, но правит бал все равно учитель, который стремится заставить детей учиться по заранее составленной программе, согласно расписанию и оценивает работу школьников. В школе «Садбери Вэлли» все совсем по-другому. Чтобы понять, как она устроена, сначала нужно принять идею: *взрослые не контролируют процесс образования детей; дети учатся сами.*

Это частная дневная школа, которая находится в пригородном районе Фрэмингхема. Туда принимают детей с четырех лет на любом этапе обучения до окончания школы. Экзамены сдавать не нужно, умственные способности ребенка никак не проверяют. Единственное, что необходимо для поступления, – пройти собеседование. Еще до поступления будущим учащимся нужно посещать школу в течение недели,

чтобы и они сами, и их родители поняли, что это за школа. В последние годы в школе учатся от 130 до 180 детей и работают от девяти до 11 взрослых. «Садбери Вэлли» не элитная школа, ее бюджет складывается из подушевого финансирования и небольшой платы за обучение. Если считать расходы на каждого ученика, то они получаются примерно в два раза меньше, чем в окрестных обычных школах, и гораздо меньше, чем в частных. Если бы все школы в Соединенных Штатах работали на тех же принципах, что и «Садбери Вэлли», налогоплательщики могли бы сэкономить сотни миллионов долларов.

Прежде всего школа «Садбери Вэлли» – это демократическое сообщество. Основной орган управления – школьное собрание, куда входят все учащиеся и работники школы, каждый имеет право голоса независимо от возраста, а решения принимаются по принципу «один человек – один голос». В общем и целом собрание полностью несет ответственность за работу школы. Участники собрания встречаются раз в неделю, утверждают правила поведения в школе, нанимают или увольняют работников, принимают все важные решения по поводу распределения бюджета. Как и положено в демократическом обществе, участие в собрании не строго обязательно. Большинство работников школы и большая часть учащихся принимают участие почти во всех собраниях, а остальные, особенно младшие школьники, приходят, только если обсуждаемые вопросы касаются их непосредственно. Например, дети от четырех до семи лет обычно приходят редко, но обсуждение предложения закрыть игровую комнату из-за постоянно царящего там беспорядка привлекло их пристальное внимание. Школьных сотрудников принимают на работу на год на основании результатов весенних выборов. И в этих выборах принимают участие большинство школьников.

За соблюдением правил следит правовой комитет. Члены комитета меняются каждый год, но туда обязательно входит один взрослый, пять школьников – по одному из каждой возрастной категории – и плюс еще два школьника в качестве секретарей для ведения совещаний. Если кого-то из учащихся или сотрудников обвиняют в нарушении правила, то оба – обвиняемый и обвиняющий – предстают перед правовым комитетом. Члены комитета выслушивают показания сторон, в случае необходимости собирают доказательства, решают, виновен человек или нет, и выносят приговор. Случаи могут быть разные, как совсем незначительные – шумное поведение в специальной «тихой комнате» (тут наказанием может стать запрет посещения комнаты на некоторое время), – так и редкие случаи воровства,

вандализма или употребления наркотиков (в этих случаях наказанием может быть временный запрет на посещение школы и после повторного временного запрета крайняя мера – исключение из школы). Спорные случаи или наиболее серьезные нарушения обсуждаются при полном составе школьного собрания.

Со всеми сотрудниками независимо от стажа работы, даже с теми, кто основал школу, контракт заключается на год, и каждый год собрание решает, останутся они на следующий год или нет. Есть сотрудники, которым год за годом удается выстоять в этом процессе и быть переизбранными. Это те, кем школьники восхищаются и кого выбирают большинством голосом в соотношении примерно 1:15. Это добрые и порядочные люди, знающие преподаватели, они много делают для создания благоприятной атмосферы в школе. Это взрослые, с которых дети хотят брать пример.

Проще говоря, сотрудники должны быть взрослыми равноправными членами школьного сообщества. Они обеспечивают безопасность детям, поддерживают тех, кому это нужно. Сотрудники выполняют рутинную работу, которая требуется для того, чтобы школа функционировала успешно и законно (но все это – по распоряжению школьного собрания). Они защищают школу от вмешательства со стороны, а также помогают детям, которые хотят развивать свои знания, навыки и мышление. Например, один хорошо знакомый мне сотрудник обязан обслуживать компьютеры: модернизировать их, следить, чтобы они работали. При этом он интересуется ролевыми играми, политикой, теологией, литературой, современной историей, историей древнего мира и психологией и много общается с теми, кто разделяет его интересы. Как и остальные сотрудники, он несет ответственность за выполнение решений, принятых на школьном собрании. Сотрудники не называют себя учителями, потому что понимают: ученики больше учатся друг у друга, во время игры и собственных изысканий, а не у взрослых. Сотрудники подчиняются тем же правилам, что и ученики, и если они нарушают правила, то их судят точно так же: перед законом все равны.

Школьники могут свободно передвигаться по зданиям школы (большому сельскому дому в викторианском стиле и отреставрированному амбару) и по школьной территории (которая занимает примерно четыре гектара) и общаться с кем захотят. Они не привязаны к определенному месту или группе. Деление на начальную школу, средние и старшие классы отсутствует. Книгами, которые стоят вдоль стен во всех классах, компьютерами и другим оборудованием могут пользоваться все.

Сотрудники школы помогают в учебе всем по самым разным предметам и делятся любыми навыками, а дети вправе выбирать, хотят они этим воспользоваться или нет. Школьники старше восьми лет могут самостоятельно выходить за пределы территории школы в любое время. Те, кому меньше 13, уходят с сопровождающим и должны записать, куда они пошли, и время возвращения, чтобы в школе об этом знали. Самое популярное место, куда все любят уходить, – большой заросший городской парк, прилегающий к территории школы. Уроки по определенным предметам проводят, если дети высказывают такое желание, но никого не заставляют и даже не просят их посещать, и многие ученики никогда не бывают на таких уроках. Поскольку это уроки неформальные, они могут длиться ровно столько, сколько это интересно ученикам.

Основная идея школьной философии заключается в том, что каждый сам отвечает за свое обучение. В школе нет учебного плана, там не проводятся контрольные работы, никто не ставит оценок, не делит учеников на плохих и хороших. Существуют два исключения из правил. Во-первых, ученику, который хочет использовать для своих занятий дорогое или потенциально опасное оборудование – компьютер, кухонную технику, столярные инструменты, – нужно перед этим получить к нему допуск, то есть доказать, что он может адекватно этим оборудованием пользоваться. Во-вторых, ученики, желающие получить аттестат о школьном образовании, должны подготовиться и защитить работу, в которой они объясняют, почему считают себя готовыми к выпуску и как они подготовились к взрослой жизни за пределами школы. Эту работу оценивают специалисты со стороны, которые хорошо знакомы с основными принципами школы. Так задумано специально, потому что отношения между сотрудниками и учениками строятся на принципах поддержки, они не судят друг друга и не конфликтуют. Если сотрудник школы будет оценивать работу ученика, то эти отношения окажутся под угрозой.

В общем, «Садбери Вэлли» совсем не похожа на другие общеобразовательные школы. Если вы туда зайдете, то, вероятно, решите, что пришли во время перемены. Вы увидите школьников, которые играют, беседуют друг с другом, занимаются чем-то еще сами по себе или просто болтаются без дела. На улице дети будут группками сидеть на траве и обедать, лазать по деревьям, ловить рыбу в запруде у мельницы, играть в квадрат[27] или баскетбол, сражаться на игрушечных мечах, кататься на велосипедах или моноциклах, качаться на качелях или кататься с горки на игровой площадке. В помещении дети готовят еду, играют в карты или

видеоигры, работают за компьютером, бренчат на гитарах и сочиняют песни, шумят и хулиганят (в пределах допустимого, конечно), обсуждают фильм или последний подростковый роман про вампиров, сплетничают, спорят о политике, смотрят музыкальные клипы, собирают конструктор, читают книги – про себя или вслух младшим, рисуют, продают печенье, чтобы выручить немного денег в рамках программы «Заработай для школы». Вы увидите очень мало из того, что обычно есть в школе, разве что нескольких школьников и сотрудника, обсуждающих какую-то историю, или пару подростков, решающих математическую задачку, или маленькую девочку, которая очень кропотливо и тщательно, но явно с удовольствием выписывает на доске мелом алфавит и, если запинается, просит помочь кого-то из старших.

Как видим, эта школа действительно соответствует тому, что писали в ранних работах Дэниел Гринберг и его сподвижники: полностью демократическое общество, где учащиеся пользуются свободой и осваивают обязанности граждан демократического общества. Здесь дети свободно демонстрируют свои интересы и полностью отвечают за свое обучение, здесь в равной степени поддерживают все их стремления, если те не мешают другим и не вредят школе. Но работает ли это? Правда ли, что школьники учатся тому, что им необходимо для жизни в обществе?

Школа «Садбери Вэлли» как образовательное учреждение

Как я уже писал в прологе, интерес к школе «Садбери Вэлли» у меня возник много лет назад, когда мой десятилетний сын начал там учиться. Я был счастлив оттого, что он сразу повеселел, и считал, что школа как раз и должна быть такой, как «Садбери Вэлли». Но эта школа сильно отличалась от нормы, а любые отклонения от нормы пугают тех, кто провел свою жизнь, занимаясь чем-то более или менее стандартным, тем, чего обычно ожидают от людей. Меня беспокоило, не ограничит ли обучение в этой школе возможности моего сына в будущем? Сможет ли он поступить в вуз? Не будет ли он заведомо лишен какой-либо потенциально привлекательной работы? Сотрудники и родители выпускников «Садбери Вэлли» убедили меня в обратном: они рассказывали мне истории, как ученики этой школы жили после выпуска и добивались успехов на разном поприще. Но я сознательный отец и ученый, поэтому их доводов мне было недостаточно. В то же время я начал интересоваться академической составляющей. Я был очень любопытен и узнал все, что мог, о школе и о том, как она работает. До тех пор все мои исследования проводились в лабораторных условиях на крысах и мышах и целью исследований было узнать о гормональных механизмах и механизмах, происходящих в мозге и лежащих в основе определенных базовых побуждений и эмоций млекопитающих. Но теперь я стал интересоваться детскими играми, тем, как дети исследуют мир, и способами естественного обучения.

Отчасти чтобы унять родительское беспокойство, отчасти чтобы поначалу удовлетворить свой научный интерес, я решил провести опрос выпускников школы. В то время в «Садбери Вэлли» работал Дэвид Чанофф, автор биографических книг, ему такой опрос тоже был интересен, и мы решили работать вместе. Исследование мы проводили под эгидой университета, где я тогда работал.

Мы задались целью опросить всех выпускников школы хотя бы за предыдущий год. В число выпускников включили всех: и кто ушел из школы с аттестатом, и кто ушел в 16 лет или позже без аттестата, не намереваясь продолжать школьное образование. Когда мы проводили исследование, школе было 15 лет и она была намного меньше, чем сейчас. В школьном архиве отобрали информацию о 82 выпускниках, отвечающих нашим критериям,

из них четверо ушли из школы без аттестата. Нам удалось отыскать 76 выпускников, и 69 из них приняли участие в опросе. То есть в опросе участвовали 84 процента всех выпускников вообще и 91 процент из тех, с кем удалось связаться. Большинство заполнили анкету, которую мы переслали им по почте, некоторых опрашивали по телефону, а с кем-то беседовали лично. Мы просили их вспомнить и описать, чем они занимались в школе; задавали много вопросов об их дальнейшем образовании и о работе, на которую они устроились после выпуска. Просили описать, как учеба в таком необычном месте помогла или, наоборот, помешала им в каких-то аспектах жизни после окончания школы. Еще мы задавали вопросы об их семьях и причинах, почему они пошли учиться в «Садбери Вэлли».

Результаты исследования, которые мы опубликовали в American Journal of Education{129}, убедили меня, что эта школа дает отличное образование. Примерно 75 процентов выпускников решили после школы получить высшее образование, они не считали, что им было как-то особенно сложно поступить в выбранный вуз или учиться там после поступления. Некоторые учащиеся, включая тех, кто никогда до того не учился в обычной школе, поступали в престижные вузы и хорошо там учились. Все выпускники «Садбери Вэлли» независимо от наличия высшего образования нашли хорошую работу по душе, которая позволяла заработать на жизнь. После школы они выбрали самые разные пути – бизнес, гуманитарные науки, медицину, работу в сфере услуг и другие профессии, требующие высокой квалификации. При этом все были весьма успешны.

Когда я поинтересовался, какие трудности у них были из-за учебы в такой необычной школе, то большинство (71 процент) ответили, что никаких трудностей не испытывали. Те, у кого были трудности, отметили, что легко со всем справились. Например, те, кто продолжил учиться, могли поначалу ощущать недостаток знаний по каким-то стандартным предметам, которые другие студенты изучали в школе. Но выпускникам «Садбери Вэлли» не стоило особого труда восполнить пробелы. Тогда я с удивлением обнаружил, что ни один из выпускников школы не пожаловался на трудность войти в формальную структуру в учебе или на работе. В опросе выпускники обычно указывали, что сами принимали решение об учебе и работе в каком-то конкретном месте, им нравилось заниматься тем, что они делали, и они полностью отдавали себе отчет и принимали тот факт, что выбранное ими занятие требует выполнения определенных правил. У тех, кто возмущался порядками обычной школы и не хотел там нормально учиться, до перехода в «Садбери Вэлли» не

было выбора. Теперь же они спокойно принимали все правила учебы в институте или режим на работе, поскольку это был их собственный выбор. Еще участники опроса сообщали, что в вузе и на работе у них было гораздо больше свободы в течение рабочего дня, чем в обычной школе.

Абсолютное большинство опрошенных (82 процента) сказали, что учеба в «Садбери Вэлли» дала им много преимуществ в дальнейшем. Эти преимущества можно условно разделить на четыре категории. К первой относится способность *брать на себя ответственность* и *быть самостоятельным*. Выпускники пояснили, что в школе «Садбери Вэлли» они всегда должны были сами принимать решения, чем заняться, поэтому ни на кого не могли свалить вину за свои ошибки. Немаловажно и то, что, если они хотели добиться каких-то изменений, им нужно было это делать при помощи демократических процедур. Выпускники утверждали, что чувство ответственности, от которого зависит результат, осталось с ними на всю жизнь и сослужило хорошую службу и в учебе, и в работе.

Ко второй категории преимуществ, которая очень похожа на первую и так же часто упоминалась в опросе, можно отнести *мотивацию* на дальнейшее образование и работу по выбору. Поскольку в школе создавались условия, позволяющие получить удовольствие от учебы, то выпускникам хотелось учиться и дальше, их мучило любопытство, они хотели получить больше знаний в той области, что их интересовала. Более того, большинство выпускников школы назвали причиной высокой мотивации то, что они занимаются делом, которое выбрали сами, которое им нравится. Вот как написал об этом один из выпускников, который учился в школе «Садбери Вэлли» с девяти лет и на тот момент был одним из лучших студентов в вузе:

> «У многих там [в вузе] было больше опыта в каких-то основных областях. Но у меня было другое отношение, и мне это помогло быстро наверстать упущенное. Содержательные вещи очень просты в изучении… Для себя я решил, что иду в университет, чтобы учиться с удовольствием, заниматься тем, что нравится, и получать максимум от того, что мне предложат. Многие студенты относились к учебе так, будто бы их пригнали силой. Им никогда не приходило в голову, что они могут заняться чем-то еще».

В третью категорию преимуществ входят *знания и навыки*, которые приобрели выпускники. В школе «Садбери Вэлли», самостоятельно изучая предметы, в том числе и в процессе игры,

школьники приобрели довольно необычные навыки: они глубже разбирались в тех областях, которые их более всего интересовали, и выбрали работу и учебу именно в этих сферах. Чуть позже я расскажу об этом подробнее.

К четвертой категории наиболее часто называемых преимуществ я отношу *отсутствие страха перед вышестоящими*. Это объясняется тем, что в школе «Садбери Вэлли» между детьми и взрослыми были уважительные отношения, ученики привыкли озвучивать свое мнение на школьном собрании и в правовом комитете. Выпускники школы отмечали, что у них были хорошие отношения с преподавателями и начальством, они легко находили со всеми общий язык и не боялись, если нужно, попросить помощи или совета. Например, одна выпускница школы, которая впоследствии получила степень бакалавра по экономике в одном из престижных частных вузов, рассказала:

> «Я постоянно околачивалась на кафедре экономики, так же как в свое время в школе, просто тусила там и общалась с преподавателями. Мне всегда казалось, что у меня есть такое же право там бывать, как и у остальных. Большинство студентов ощущали пропасть между ними и преподавателями, они не привыкли так общаться с “врагами”. У меня не было этого чувства».

Потом она организовала клуб, где преподаватели и студенты свободно общались друг с другом.

В ответ на наш последний вопрос ни один из выпускников не сказал, что его жизнь была бы лучше, учись он в обычной школе, а не в «Садбери Вэлли». Двое просто не ответили на этот вопрос, а остальные указали, что были «рады» (11 опрошенных выбрали этот вариант) или «очень рады» (56 опрошенных), что учились именно в этой школе, а не в обычной. В качестве причин многие указывали уже названные преимущества, связанные в основном с подготовкой к жизни после школы. Кроме того, многие написали, что были счастливы окончить школу «Садбери Вэлли», потому что там они радовались детству, были свободными, там их уважали и ценили как личностей. Часть опрошенных делали акцент именно на том, насколько важна в школе атмосфера настоящей демократии. Например, один из выпускников написал:

> «Меня впечатляла четкость, с которой формулировалась демократическая философия, особенно обсуждения ответственности каждого. Я до сих пор тщательно выясняю, какие выполняю обязанности и за что несу ответственность. И это, безусловно, очень

помогает мне в жизни».

Впоследствии школа сама провела опросы бывших учеников и опубликовала две книги{130}. К тому моменту «Садбери Вэлли» окончило уже больше народу, чем во время нашего с Чаноффом исследования, и к тому же у среднестатистического выпускника был уже более богатый жизненный опыт. Но в целом выводы более поздних исследований похожи на наши. Выпускники до сих пор успешно продолжают образование после школы, находят работу, и большинство из них считают, что своим успехом обязаны навыкам, отношению между школой и учениками и ценностям, которые сформировались у них в школе.

Как же можно объяснить успех выпускников?

Принципы «Садбери Вэлли» идут вразрез с представлением об образовании, сложившемся в нашем обществе. Большинство из нас уверены, что дети должны сидеть весь урок и трудиться над заданиями – тогда они добьются успеха в жизни. А несогласие с этой точкой зрения расценивается как святотатство. То, что некоторые дети возмущаются или жалуются, то, что им для большей концентрации и сосредоточенности на занятиях дают сильнодействующие лекарства, для многих в порядке вещей, это необходимо.

Большинство, как и следовало ожидать, пытаются объяснить успехи выпускников «Садбери Вэлли», не выходя за рамки своих убеждений. Например, предполагают, что детей дома учат родители или где-то за кулисами школы учителя все-таки дают уроки. Есть версия, что работники школы – чрезвычайно умные и прекрасные учителя – так манипулируют детьми, что те начинают хотеть именно того, что должны.

Уверяю вас, дело совсем не в этом. Очень редко родители отдают детей в «Садбери Вэлли» с мыслью, что будут учить их дома, но потом и те, что вынашивают такие планы, отказываются от них. Попытки заставить детей учиться дома настолько идут вразрез с философией «Садбери Вэлли», что родители либо перестают заставлять детей учиться, либо забирают их из школы. Сотрудники школы хорошо знают свое дело и, безусловно, влияют на учеников, общаясь с ними и подавая пример. Но у них нет задачи привлечь ребенка к изучению какого-то конкретного предмета. Они абсолютно уверены в том, что дети лучше учатся по собственной инициативе, самостоятельно, когда сами выбирают средства. Они знают, что если ребенок сам не обращается за помощью или советом, то лучший способ помочь – предоставить его самому себе. А помогать и давать советы нужно только в необходимых пределах, не больше, и только тогда, когда ребенок сам попросил об этом.

Есть еще один способ объяснить успех школы. Можно предположить, что ученики школы – специально отобранная группа детей, которые намерены и будут хорошо учиться, независимо от системы образования. Хотя это противоречит тому факту, что в школу принимают тех, кто сам решил там учиться (или кому позволили родители), без каких-либо вступительных испытаний. Рассудите тогда: кто же эти дети, которые учатся в

«Садбери Вэлли»? Какие такие особенности у них есть? В общем и целом это совсем не те дети, кому в обычных школах учителя пообещали золотые горы на поприще образования, хотя есть и такие. Больше половины опрошенных выпускников говорили, что до поступления в «Садбери Вэлли» у них были большие проблемы с учебой. Кто-то просто плохо учился, у кого-то имелись проблемы с дисциплиной, а некоторым даже ставили диагноз «неспособность к обучению». Другие сразу начинали учиться в «Садбери Вэлли» просто потому, что родители верили в эту школу. Кого-то эта школа привлекла уже в процессе учебы, и он перешел сюда, хотя крайне успешно или просто неплохо учился в обычной школе.

Исходя из собственных наблюдений могу сказать, что нет определенного типа детей, которые не могут там хорошо учиться. Одни склонны рисковать, другие более осторожны. Одни независимы, другие предпочитают находиться в компании. Одни ведут себя хорошо, другие то и дело попадают в переплет. Одни склонны учиться, другие – нет. Одним нравится во всем четкая система, и они создают себе ее в школе, другие хорошо чувствуют себя при относительном хаосе. В условиях, где дети могут выбирать, они организуют свое время согласно собственным запросам и желаниям. Никто не подгоняет их под шаблоны – наоборот, сами дети устраивают свою среду так, чтобы она им подходила, и меняют это устройство, когда растут и сами меняются.

Мне кажется, мысль, что школа «Садбери Вэлли» подходит только для определенных, особенных детей, вообще не имеет смысла. Есть две категории детей, которые, по моим наблюдениям и по отчетам сотрудников, плохо учатся в этой школе. Первая – это дети, которые постоянно и очень сильно хулиганят. Таких исключают из школы решением школьного собрания, привлекая правовой комитет. Вторая – это дети с серьезными умственными нарушениями, из-за которых они не в состоянии учиться через игры и общение. Дети с СДВГ учатся в школе хорошо, а дети с аутизмом, то есть практически не имеющие тяги к игре и общению с другими, будут учиться здесь плохо. Считаю, что «Садбери Вэлли» – это школа для всех детей без серьезных психических отклонений. Здесь созданы условия, где развиваются естественные стремления детей брать ответственность за свою жизнь, строить социальные связи с миром и узнавать все необходимое для нормальной жизни в обществе, где им предстоит развиваться дальше. И это работает, потому что является функциональным эквивалентом общества охотников-собирателей в наше время и в этом месте.

Школа «Садбери Вэлли» и общество охотников-собирателей

{131}

Основатели «Садбери Вэлли» и не думали делать школу по образу и подобию общества охотников-собирателей, у них была цель создать школу в соответствии с установками американской демократии. Однако, на мой взгляд, у школы есть как раз те черты сообщества охотников-собирателей, которые так необходимы детям, чтобы развивать инстинкты к обучению. Возможно, это не просто совпадение. Как отмечают многие антропологи, общество охотников-собирателей было не чем иным, как демократическим обществом{132}. Далее я предлагаю список условий, которые мне кажутся необходимыми для того, чтобы развить способности ребенка к самообучению. Именно эти условия существуют как в школе «Садбери Вэлли», так и в обществе охотников-собирателей.

Время и место играть и учиться

Самообучение посредством игры и познание мира требуют огромного количества свободного времени, когда можно делать то, что хочется, без указаний, оценок и давления со стороны старших. Это время необходимо, чтобы находить друзей, придумывать что-то новое, пробовать работать с разными материалами, испытывать скуку и пытаться с ней справляться, учиться на своих ошибках и совершенствоваться в своих увлечениях. В обществе охотников-собирателей взрослые от детей и подростков не требовали ничего или почти ничего отчасти потому, что понимали: для того чтобы получить необходимые знания и стать взрослыми, детям нужно играть и познавать мир. Все это верно и для школы «Садбери Вэлли».

Для самообучения необходимо место, где можно было бы бродить, познавая мир. Идеально, если в таком месте будет все то же самое, что и в обществе, где растет ребенок. Взрослые охотники-собиратели доверяли детям и понимали, что те достаточно благоразумны и могут сами решать, насколько далеко им стоит уходить и оставаться ли в одиночестве там, где может поджидать опасность. В «Садбери Вэлли» детям точно так же доверяют – в допустимых пределах осторожности, установленных в нашем современном неоднозначном обществе. Они могут гулять в лесу и в поле около школы, ходить на речку неподалеку,

заходить в местные магазины и музеи или отправляться, куда им заблагорассудится и где им может быть интересно. При этом они должны предупредить остальных, куда пошли, и позаботиться о собственной безопасности.

Дети и подростки играют вместе

Как я уже писал в главе 2, дети охотников-собирателей играли все вместе независимо от возраста, потому что в поселении могло не быть достаточно детей в каждой возрастной группе. В «Садбери Вэлли» детей хватает, поэтому они могли бы играть только с теми, кто им близок по возрасту, но этого не происходит. Исследования показывают, что ученики по собственной воле регулярно проводят время вместе с детьми другого возраста{133}. В главе 9 я расскажу, как в смешанной возрастной группе младшие дети перенимают у старших навыки и развивают мышление, а старшие учатся заботиться, быть ведущими – словом, вести себя как более зрелые личности.

Доступ к знаниям и заботливым взрослым

В обществе охотников-собирателей миры взрослых и детей неразделимы. Дети видят, чем занимаются взрослые, и включают эти занятия в свои игры. Они слушают рассказы взрослых, их споры друг с другом и учатся на основе всего, что услышали. Когда им нужна помощь взрослых или появляются вопросы, на которые другие дети не могут ответить, они обращаются к любому взрослому в поселении. Все взрослые заботятся о них, и на самом деле многие действительно приходятся им дядями и тетями.

В «Садбери Вэлли» дети и взрослые тоже свободно общаются, хотя количество взрослых, приходящихся на каждого ребенка, меньше, чем в поселении охотников-собирателей. В школе нет такого места, куда взрослым можно, а детям – нет. Школьники могут слушать разговоры взрослых, наблюдать, чем те занимаются, могут присоединиться к любому занятию, если захотят. Когда детям нужна помощь, они могут подойти к любому сотруднику школы. Если ребенку хочется посидеть у кого-нибудь на коленях, поплакать на плече, попросить личный совет, он знает, к кому обратиться. У него не будет проблем с тем, чтобы получить ответ на технический вопрос, который он не смог найти сам. Он может рассчитывать и на более серьезную помощь, например урок или курс по предмету. Взрослые ведут себя больше как родственники. Они знают всех учеников школы и

гордятся каждым, наблюдая, как дети совершенствуются. Поскольку всех сотрудников выбирают каждый год голосованием, в котором участвуют все школьники, то эти люди должны любить детей и нравиться им, а также уметь отвечать на все их вопросы.

Возможность свободно пользоваться техникой

Чтобы научиться обращаться с ресурсами и инструментами, которыми пользуются в обществе, нужно иметь возможность попробовать их в деле. Дети охотников-собирателей играли с ножами, палками-копалками, луками и стрелами, ловушками, музыкальными инструментами, каноэ и другими предметами. Согласно правилам, в «Садбери Вэлли» у детей есть доступ к оборудованию, которым наиболее часто пользуются в нашем обществе: к компьютерам, кухонной технике, станкам для обработки дерева, художественным принадлежностям, музыкальным инструментам, различному спортивному инвентарю, а также к множеству книг, которыми заполнены стеллажи вдоль стен. Также у детей есть доступ и к другому оборудованию на территории школы.

Свободный обмен мнениями

Лучше всего интеллектуальное развитие происходит там, где люди свободно обмениваются мнениями, без цензуры и боязни быть непонятыми. Согласно работам антропологов, охотники-собиратели не были категоричны в своих взглядах даже в религии{134}. Люди могли говорить все, что думали, и если какие-то идеи были значимы для общества, их могли обсуждать бесконечно. Все это верно и для школы «Садбери Вэлли». Школа сознательно воздерживается от принятия какой-то конкретной политической или религиозной идеологии – обсуждаются любые взгляды. По замыслу подобных организаций, любая идея – это повод подумать и поговорить, а не выучить, ответить и получить оценку. Дети, у которых дома не обсуждают политику, религию и философию, слышат об этом в школе, при этом они воспринимают все мнения по всем вопросам.

Отсутствие травли

Чтобы свободно развиваться и играть, человек должен чувствовать, что он в безопасности, что никто не будет его притеснять или издеваться над ним. Именно такая обстановка, которая в значительной мере свойственна обществу охотников-

собирателей, и царит в школе «Садбери Вэлли». По мнению антропологов, охотники-собиратели не проявляли агрессии по отношению друг к другу, потому что жили в сплоченном разновозрастном коллективе в условиях равноправия и отсутствия конкуренции{135}. Если кто-то из детей начинал дразнить другого, то более старшие это пресекали. То же самое происходит и в «Садбери Вэлли». Кроме того, исследование показывает, что просто присутствие младших детей умиротворяет старших (об этом подробнее я расскажу в восьмой главе). Более того, в школе запрещена травля, это установлено правилами и вообще самой правовой системой, принятой всеми членами коллектива. Если кто-то чувствует, что его каким-то образом донимают, он обращается в правовой комитет, члены которого принадлежат к разным возрастным группам. И обидчик может получить хороший урок. Поскольку сами школьники устанавливают правила и отвечают за их исполнение, они гораздо уважительнее к ним относятся, чем ученики в обычных школах.

Погружение в демократическое общество

В сущности, и в сообществе охотников-собирателей, и в школе «Садбери Вэлли» царит демократия. Как я уже отмечал ранее, у охотников-собирателей не было кого-то главного, кто принимал бы решения за всю группу. Решения принимались коллективно после долгого обсуждения, после того, как все, кому важна эта проблема, находили общую точку зрения. В «Садбери Вэлли» аналогичная демократическая схема управления, все обсуждения и голосования проходят на школьном собрании. Такое погружение в демократию дает каждому чувство ответственности и мотивирует учиться. Если мой голос учитывается, если от моего мнения зависит, как поступят все, я буду лучше продумывать свое мнение и стараться быть мудрым. Мое образование нужно не только мне – оно нужно всему обществу.

Связь между деятельностью в школе и после ее окончания

В следующих четырех главах я расскажу, как дети учатся в «Садбери Вэлли» и об условиях, в которых можно играть и познавать мир. Однако сначала хочу сформулировать основную мысль, которая появилась после беседы с выпускниками школы: каким образом деятельность детей в школе связана с последующей работой. Играя и исследуя все вокруг, учащиеся находят то, чем им нравится заниматься, затем они развивают это умение и очень часто, все еще продолжая играть, начинают зарабатывать, занимаясь тем же самым. Дальше я расскажу о нескольких выпускниках, у кого эта связь видна лучше всего. За исключением отдельно указанных случаев, все прямые цитаты взяты из книги Kingdom of Chilhood, в которой 31 выпускник «Садбери Вэлли» своими словами описывает учебу там{136}.

– Карлу было 22, когда мы с Чаноффом проводили наш опрос, и он уже был основателем и президентом компании, которая разрабатывала программное обеспечение. Доход компании составлял более миллиона долларов в год. В «Садбери Вэлли» Карл перешел после седьмого класса обычной школы с очень плохом аттестатом. В новой школе у него проявился интерес к компьютерам и программированию, а в то время домашние компьютеры еще были большой редкостью. И этот интерес привел к тому, что в школе появились компьютеры, а он отвечал за их поставку и стал главой школьного компьютерного центра. Он научился многому, что впоследствии помогло ему открыть собственное дело. К окончанию школы Карл не только разбирался в разработке программного обеспечения, но отлично понимал, как устроен бизнес и как надо общаться в деловом мире. Когда мы беседовали, он иронически подметил, что одним из его клиентов был район той самой школы, откуда несколько лет назад он ушел с плохими оценками. Молодой человек, который работает под давлением (или сопротивляется давлению), и тот же человек, который преследует собственные интересы, – это небо и земля.

– Кэрол – капитан круизного лайнера – полюбила корабли, когда училась в «Садбери Вэлли». У нее была возможность проводить время за пределами школы, она играла с небольшими лодками в школьном пруду. В подростковом возрасте Кэрол старалась как можно больше бывать на берегу, где изучала навигацию и хождение под парусом.

– Фред учился в «Садбери Вэлли» в то время, когда должен был посещать начальные и средние классы. Он стал профессором математики в одном из самых известных университетов. В беседе, которую мы проводили спустя недолгое время после его выпуска, он рассказал, что с детства увлекался научной фантастикой. Это увлечение привело его к математике и физике, и именно эти предметы он изучал тщательнее остальных в последние годы учебы в школе. О связи между научной фантастикой и математикой он сказал: «Научная фантастика имеет отношение к вещам, находящимся на грани возможностей. У хорошей научной фантастики получается одно из двух: она пытается либо противоречить известным фактам, либо изменить какое-то исходное условие и работать с этим. Все это очень похоже на математику»{137}.

– Фрэн стала модельером и руководителем центра по пошиву модной одежды. В детстве ей нравилось шить, и она любила разные ткани. Сначала шила одежду для кукол, потом, в подростковом возрасте, начала шить для себя и друзей. В беседе Фрэн рассказала: «Началом обучения модельному делу я считаю тот момент, когда мы с Алексис выяснили, чем отличается форма женского рукава от мужского… Я шила для других, шила рубашки своему парню. Я делала кожаные жилеты и вышивала за деньги. Носила только джинсы, но здорово их украшала. Затем я стала шить себе гардероб, чтобы было в чем ходить на работу». В школе Фрэн помогли найти дизайнера одежды в Бостоне, к которому она устроилась подмастерьем. Так началась ее карьера.

– Кто бы мог подумать, что ребенок захочет стать гробовщиком? С Генри так получилось, наверное, потому, что гробовщик успокаивал его на похоронах, когда в семье кто-то умер. В «Садбери Вэлли» он интересовался ритуальными делами и, кроме прочего, препарировал мертвых животных. Нам он рассказал о том, как учился в школе, куда перешел подростком: «Как только я нашел тех, кто также интересовался естественными науками и биологией, мы стали искать мертвых животных и препарировать их. Одно из моих самых теплых воспоминаний – как мы с Мелани ездили по округе и искали сбитых на дороге животных. Мы поднимали их и складывали в мусорные пакеты, а люди смотрели на нас как на больных… Мы убирали плоть, а черепа рассматривали и сравнивали… Готов поспорить, ни в одной другой школе мне не позволили бы вываривать скелеты животных… В “настоящей” школе вам не дадут препарировать енота на кухонном столе». Сейчас Генри владеет похоронным бюро и проектирует недвижимость.

– Хелен стала врачом. Она перешла в школу, когда была

подростком, несмотря на сопротивление родителей. Чтобы платить за обучение, она работала по утрам в ресторане. В беседе с нами она сказала: «Я думаю, что все идеально сошлось в одной точке – я, школа и желание поступить в медицинский. Я всегда искала, где и что неправильно, и пыталась это исправить. Когда мне было тринадцать, я читала “Сиддхартху”[28]. Меня интересовали религии Востока, я занималась йогой и медитацией. Я знала: что-то идет не так, и хотела это исправить… Я всегда много читала. Помню, как Карла дала мне книгу Spiritual Midwifery (“Духовное акушерство”)[29], когда я собиралась в школу… Почти все книги, которые мне давали, были так или иначе связаны со здоровьем. Я стала этим интересоваться очень рано… Еще для меня было важно узнать, как выкармливают детей. Я узнавала о вещах, совсем не похожих на те, о которых обычно думала: о том, что люди подолгу кормят детей грудью, о том, что новорожденные спят в кровати с родителями до тех пор, пока немного не подрастут, и о многом другом. Это никогда не происходило со мной, но, когда я слышала об этом или это видела, мне было ужасно интересно. Поэтому сотрудники школы, точнее сотрудники и учащиеся, сыграли важную роль в формировании моих взглядов на мир или просто в том, что мир стал гораздо больше, чем я знала до этого».

– Том стал инженером и изобретателем высокотехнологичных производственных станков. В заключение этой главы я расскажу его историю немного подробнее, чем остальные, и это будут его слова, которые я взял из длинного интервью с ним для книги Kingdom of Chilhood. Эта история очень емко отражает суть школы. «Родители поддерживали меня, когда у меня начались проблемы в школе. Я был в шестом классе, я делал все, что мог, чтобы пойти против системы. Это не лучший способ учиться… Как только я перешел в “Садбери Вэлли”, то заметил, что там не было того, против чего можно протестовать, поэтому не было никакого смысла делать все, что я делал, например курить. Если никто не призывает тебя делать то, против чего хочется возмущаться, то нет смысла возмущаться. Поэтому мы просто играли… Больше всего мне нравилось лепить из пластилина, никогда в жизни не делал ничего подобного. Случались дни, когда мы [с друзьями] приходили в школу, шли в мастерскую, непрерывно работали там до обеда, потом обедали прямо там, а затем продолжали лепить до вечера, когда уже нужно было уходить. В такие дни мы ни на минуту не покидали мастерскую… Иногда лепили шахты золотоискателей, иногда города с гостиницами и ресторанами, зданиями, машинами, людьми – мы все это делали сами. А затем разыгрывали разные сценки… Но

большую часть времени мы лепили – танки и самолеты, один за другим. Я делал все то, чем занимаюсь сейчас, – только сейчас я делаю это по-настоящему и с большим рвением. Различие в том, что, когда ты ребенок, у тебя гораздо меньше сложностей, чем когда ты взрослый. Я лепил из пластилина разные предприятия. Построил множество заводов, один раз даже консервный. Я мог это все себе представить, потому что видел много фильмов и книг, где показывали, как выглядели заводы, где разливали напитки по бутылкам, и другие. Все должно было выглядеть как настоящее… У нас было много пластилина, и нам нравился процесс. Потом ничего не оставалось, как все сломать и начать заново. Мы только и делали, что строили и ломали… Затем мы [с друзьями] стали делать проекты. Пробовали сделать автомобиль из старых колес и другого хлама. Бывало, спускались в подвал и приводили в порядок разные старые вещи, которые нам отдавали бесплатно, – старые велосипеды и другие… Потом мы выбирались на городскую свалку в Садбери и просили сотрудников или других учащихся проводить нас туда. Там искали вполне определенные вещи: что-нибудь связанное с велосипедами или тележками. Забирали эти запчасти и строили из них что-то новое. Это было похоже на небольшой бизнес. Мы их чинили и иногда даже красили, вешали на них ценники и продавали за 50 или 75 центов. Никто в школе особо не знал, что именно было мне интересно, но все учили меня добывать информацию. Поэтому, если мне нужно было что-то найти, мне показывали, как пользоваться библиотечным каталогом или как общаться с теми, кого я не знал [за пределами школы]. Думаю, что в школе меня научили учиться лучше, чем дома… Если у меня в школе обнаруживали алкогольные напитки, то это все потому, что я построил ликеро-водочный завод… Существует огромная разница между ребенком, который проносит в школу пинту виски в коробке для завтрака, и ребенком, который за три или четыре месяца построил завод, вырастил зерно и сам сделал виски. На самом деле я даже никогда не пил самодельное виски. Больше всего меня интересовало, как его можно сделать. Поэтому я делал напиток в школе, и у меня его никто не отбирал, так как я делал его сам, проходя все стадии. Если бы кому-то в школе я сказал, что хочу бутылку виски, мне бы тут же ответили: “Забудь, это незаконно. Детям нельзя виски в школе”. Или история с брызгалкой. Это случилось 1 апреля, в День смеха. На школьной кухне находилась панель управления приборами… Часть проводов была на кухне, а часть – внизу в подвале. Я подсоединил насос от омывателя ветрового стекла к батарейке внизу, повесил на него небольшую брызгалку с тонким горлышком, вставил ее

между плитами на кухне и направил в определенное место. Я поджидал, пока кто-нибудь придет на кухню и сядет на это место, тогда нажимал на кнопку, и сидящего обдавало струей воды… Сейчас я тот же самый человек, каким был тогда… Часто мне интересно: школа ли сделала меня таким, какой я сейчас? Не знаю, но я бы не удивился, если бы это оказалось правдой. Безусловно, школа мне помогла. У меня перестал болеть живот [как это часто случалось, пока я учился в обычной школе], и я перестал тратить время впустую на глупости и хулиганство».

Глава 6
Врожденная склонность к образованию у людей

29 января 1999 года был запущен очень интересный эксперимент по изучению способности детей к самообучению. Сугата Митра, на тот момент директор по науке в индийской компании, занимающейся образовательными технологиями, установил на внешней стене своего рабочего здания компьютер и повернул его монитором к самым бедным трущобам Нью-Дели, где дети не ходили в школу, не умели читать и писать и никогда в жизни не видели компьютера. Митра включил его и сказал толпившимся рядом детям, что с этим можно играть. Затем он включил установленную заранее камеру и снимал все, что там происходило.

В основном там собрались дети от семи до 13 лет и тут же принялись изучать непонятную штуковину, похожую на телевизор. Довольно быстро они обнаружили, что если провести пальцем по сенсорной панели, то стрелка на экране будет двигаться. Дальше открытия стали еще более интересными: стрелка превращается в руку, если поместить ее в определенную часть экрана. Когда курсор становился рукой, можно нажать на кнопку сенсорной панели и заставить экран поменяться. Каждым новым открытием дети делились друг с другом, мчались к друзьям и с нетерпением рассказывали им об удивительной штуковине. За несколько дней без помощи взрослых группа детей научилась слушать музыку, рисовать в Microsoft Paint, освоила игры и многие другие вещи, которые делают все дети, если им разрешают пользоваться компьютером.

Позднее Митра со своими коллегами повторил этот эксперимент в других районах Индии. Он проводил его и в городах, и в деревнях, и результаты были в общем одни и те же. В каком бы общедоступном месте ни устанавливали компьютер, дети быстро собирались вокруг него, исследовали, начинали с ним играть и находили способы его использовать, причем без посторонней помощи, разве что помогали друг другу{138}. Они придумывали название компьютеру, отдельным его частям, иконкам на экране, а также всем действиям, которые можно было производить. Например, одна группа детей называла курсор иголкой, а папки на рабочем столе – шкафчиками (на хинди, их родном языке).

Если компьютер был подключен к интернету, то дети быстро учились поиску в Сети. Компьютер давал им доступ к целому миру знаний, и те, кто не умел читать, начали этому учиться. А те, кто умел, находили и загружали интересные статьи на родном языке (обычно на хинди или маратхи). Те, кто начал изучать английский язык, выучили много слов также благодаря компьютеру и обсуждая его с остальными. В одной далекой индийской деревне дети, которые раньше не знали ничего про микроорганизмы, узнали про бактерии и вирусы и начали с толком использовать полученные знания в повседневной жизни{139}.

По оценкам Митры, каждый установленный им и коллегами компьютер помог овладеть компьютерной грамотностью 300 детям. На это у них уходило три месяца с момента получения доступа к технике. То есть чтобы научить 30 тысяч детей обращаться с компьютером, нужно 100 компьютеров и три месяца. Митра считает, что обладающий компьютерной грамотностью человек может выполнить все или почти все операции из списка:

> применять все функции работы в Windows (пользоваться мышкой, чтобы перетащить объект, открывать или закрывать документ, изменять размер окна, сворачивать окно, пользоваться меню, перемещать папки и так далее); рисовать в графическом редакторе; загружать и сохранять файлы; играть; использовать обучающие и другие программы; искать информацию в интернете, если есть соединение; заводить почтовый ящик; проверять почту и отправлять письма; пользоваться чатами; устранять мелкие неполадки (например, разобраться, почему не работают колонки); загружать музыку или слушать ее в интернете; загружать игры{140}.

Таким образом Митра с коллегами демонстрируют пример *минимально инвазивного* образования. Этот термин заимствован из хирургии и означает образование с минимальным количеством инструкций, которые взрослые дают детям.

Эксперимент Митры показывает, как три ключевых аспекта человеческой натуры – любознательность, способность играть и тяга к общению – могут быть отличным залогом успеха в образовании. Любознательность подтолкнула детей к тому, чтобы подойти к компьютеру и начать его исследовать. Способность играть помогла им овладеть многими компьютерными навыками. А желание общаться позволило распространить знания, которые

получил каждый из огромного числа других детей. В предыдущих главах я рассказывал об образовательных инстинктах человека, немного говорил об их природе, а также доказывал, что они могут лежать в основе образования в современном обществе, как это было у охотников-собирателей. Давайте подробнее рассмотрим, каким мощным стремлением к самообучению обладает человек.

Обучаемое животное

С точки зрения теории эволюции человека нужно рассматривать как животное, способное к обучению, причем в гораздо большей степени, чем другие виды. Во главе 2 я уже определил образование как передачу культуры. Это множество процессов, с которыми каждое новое поколение людей в любой социальной группе воспринимает от предыдущего поколения практические навыки, знания, традиции, убеждения и ценности. В соответствии с данным определением культура – особая категория обучения. Все животные чему-то учатся, но только человек в существенной мере учится от других представителей своего вида, а затем создает что-то и передает дальше следующему поколению.

Как минимум два миллиона лет назад человечество как генетически единый вид вступило на путь эволюции, и это сделало нас зависимыми от передачи культурных ценностей. С течением времени менялись оружие для охоты, методы собирательства и защиты от хищников, процессы приготовления пищи и принятия родов, способы заботы о детях и лечения болезней – все, для чего нужны были углубленные знания и отточенное мастерство. Такие знания и навыки были уже серьезнее тех, которые человек или группа людей могли обнаружить в течение своей жизни. Каждое новое поколение полагалось на достижения своих предков, и выживание стало зависеть от накопленного багажа знаний и навыков. Плюс к этому, люди стали более зависимы от способности собираться вместе и поддерживать связь с себе подобными как внутри общины, так и в других общинах. Для этого нужно было передавать социальные нормы, правила, традиции, делиться историями, ценностями и культурными убеждениями. Если коротко: мы стали зависеть от образования.

Сейчас, когда большинство из нас думают об образовании, то представляют себе школу, то есть образование ассоциируется с системой, где дети что-то получают от взрослых. Но само по себе образование появилось намного раньше учреждений, и даже в наши дни дети многому учатся за их пределами. Сказать, что человек – обучаемое животное, – то же самое, что сказать о заложенном в нас подсознательном стремлении впитывать знания о нашем обществе и потом на эти знания полагаться. Сейчас, по мнению многих, взрослые отвечают за то, чтобы дети впитали определенные аспекты культуры независимо от того, хотят этого сами дети или нет. Но на всем протяжении истории человечества

ответственность за образование лежала на самих детях, и до сих пор ничего не изменилось. Как в детях с самого рождения от природы заложены инстинкт питаться, инстинкт самосохранения, точно так же в них заложен и инстинкт к обучению, к тому, чтобы узнавать то, без чего они не выживут в современном им мире и не станут полноценными членами общества. Если брать шире, эти инстинкты, эти естественные стремления и есть любознательность, тяга к игре и желание общаться.

Естественный отбор действует главным образом на основании и изменении уже существующих структур и инстинктов. Все млекопитающие в определенной степени любознательны, любят играть и общаться, но у людей эти свойства развиты сильнее и со временем подстраиваются под уникальные нужды образования.

Любознательность: стремление узнавать и понимать

Когда Митра с коллегами установил компьютер на улице, где его до этого не видели, дети окружили его в силу присущей им любознательности. Им было интересно, что это за странная штука и как она работает, а главное – что можно с ней *делать*.

Еще в IV веке до нашей эры Аристотель начал свой великий трактат о развитии научной мысли словами: «Человек от природы любознателен»[{141}]. Что может быть очевиднее? Уже через несколько часов после рождения малыши начинают смотреть на незнакомые предметы дольше, чем на те, что уже видели. Люди перед смертью, превозмогая боль, делают последние героические усилия, чтобы продержаться дольше, потому что им интересно узнать, что произойдет дальше. Между рождением и смертью все время, что мы бодрствуем, наши чувства реагируют на происходящие вокруг изменения. Наша любознательность все время в работе, здоровый человек постоянно жаждет знаний. И если его запереть в неизменном (насколько это вообще возможно) пространстве, где ничего не происходит и нет возможности для познания нового, это станет серьезным наказанием, даже если все остальные инстинкты не затронуты.

Конечно, человек не единственный биологический вид, который стремится познавать мир. Все живые организмы исследуют среду обитания, чтобы знать, как в ней выжить. Для каких-то животных исследование мира равнозначно движению случайным или псевдослучайным образом. Амеба совершает неопределенные движения до тех пор, пока не наткнется на химические частицы. Здесь она поймет, что рядом есть пища, и дальше продолжит двигаться в определенном направлении, пока не проглотит еду. Муравьи-фуражиры, которые обеспечивают остальных пищей, ползут от муравейника в разных направлениях, оставляя за собой сеть тропинок с едва заметным запахом[{142}]. Когда один из них находит пищу, то возвращается в муравейник, оставляя за собой тропинку с сильным запахом, чтобы остальные могли ею воспользоваться. У млекопитающих есть более эффективные способы для получения информации о месте обитания, поэтому они изучают местность более целенаправленно, чем простейшие или насекомые. Исследуя местность, млекопитающие собирают информацию об устройстве их кусочка мира: какие имеются источники пищи, какие живут хищники и как можно от них убежать, где лучше спрятаться или

переночевать, где безопасно оставлять потомство, есть ли на данной территории другие представители их вида, могут ли они стать недругами, друзьями или потенциальными партнерами для размножения{143}.

Наиболее систематическое изучение того, как животные исследуют мир, проводили на крысах. Их помещали в новую среду, как правило, в открытую коробку или в лабиринт с разными предметами, дорожками и стенками внутри. Первым делом крысы пугались и, сжавшись, неподвижно сидели в уголке. Однако постепенно любопытство сменяло страх, и они начинали потихоньку выходить и осваиваться. При каждой такой вылазке крыса могла несколько раз встать на задние лапки, осмотреться и понюхать воздух, прежде чем снова забиться в угол. Постепенно животное привыкало и выходило уже чуть дальше, обнюхивая и трогая предметы усами и передними лапами. И даже после того, как крыса довольно основательно исследовала коробку, она продолжала время от времени выходить для проверки: не изменилось ли что-нибудь? Если в уже исследованном пространстве появлялся новый предмет, крыса сначала подходила к нему осторожно, а потом пристально изучала его до тех пор, пока он не становился знакомым. Многие исследования показывают, что крысы очень много информации приобретают именно через подобное изучение среды{144}. Например, в одной серии экспериментов крысы, заранее изучившие довольно большую площадку с одним или несколькими укромными местами, в случае внезапного испуга бежали прятаться гораздо быстрее, чем те, у которых не было возможности познакомиться с площадкой заранее{145}.

Большинство исследований любознательности и способов изучения мира у людей проводилось на младенцах, малышах, которые только начинали ходить, и дошкольниках. В сотнях экспериментов новорожденные смотрели гораздо дольше на незнакомые предметы, чем на те, что видели до того. Малыши настолько стабильно выбирали незнакомое, что ученые пришли к выводу о детской способности к восприятию и запоминанию нового. Дети, которые значительно дольше смотрели на новые картинки или предметы, чем на уже знакомые, должно быть, воспринимали разницу между ними и в какой-то степени запоминали увиденное{146}. Также они намного дольше смотрели на действия, нарушающие, как казалось, законы физики, чем на те, которые им подчиняются{147}. Например, у трехмесячных детей был выбор: смотреть, как предметы падают с полки, когда их подталкивают к краю, или как они подпрыгивают вверх, и дети предпочитали второй вариант первому. Делая попытки понять,

что происходит вокруг, дети обращают внимание на все, что противоречит их ожиданиям.

В возрасте шести месяцев дети начинают изучать предметы не только глазами, но и руками. Они тянутся к новым для них предметам, хватают и держат их перед глазами, вертят из стороны в сторону, перекладывают из одной руки в другую, трут, сдавливают, растягивают, бросают и снова берут в руки. В общем, ведут себя с ними так, как будто сознательно испытывают свойства предмета{148}. Как только предмет становится знакомым для ребенка, он резко прекращает все это делать. Но если заменить предмет на незнакомый, то малыш начинает испытывать его с новой силой. Таким образом, маленькие дети быстро узнают свойства предмета и понимают, как его можно использовать. Они изучают, какие звуки издает предмет, как он распадается на части, принимает новые формы, подпрыгивает или раскалывается в зависимости от своих свойств. Во время познавательного процесса лицо ребенка очень напряжено и серьезно, как и у школьника, погрузившегося в книгу, или ученого, лихорадочно шаманящего над пробирками. Всякое исследование заканчивается радостным моментом – открытием. Если вы хотите увидеть самые свежие эмоции от открытий на лице ученого, посмотрите на девятимесячного ребенка, изучающего новый предмет.

С возрастом дети не становятся менее любознательными – наоборот, они начинают постепенно использовать более сложные методы познания. Психолог Лора Шульц с группой коллег провела множество экспериментов с детьми и показала, как они открывают тайны окружающего их мира. В одном из экспериментов четырехлетним детям дали коробку, из которой торчали два рычажка{149}. При нажатии на один рычажок из щели выпрыгивала игрушечная утка. При нажатии на второй – выпрыгивала кукла, сделанная из соломинок для питья. Коробку давали разным детям и по-разному. Для одних ученые нажимали каждый рычажок попеременно, и ребенок видел, что происходит, если нажать на разные рычажки. Для других ученые нажимали на оба рычажка одновременно, поэтому дети не видели, какой рычаг к какой игрушке относится. Затем детям предлагали поиграть на выбор – с этой коробкой или с другими игрушками. В результате дети, которые видели только то, что происходит, если нажать на оба рычага, чаще выбирали коробку, чем новые игрушки, а остальные – наоборот.

Логический вывод такой: детям, которым показали, за что отвечает каждый рычаг, было уже неинтересно играть с коробкой, потому что там больше нечего было изучать. И наоборот, те, кто

видел, как работают два рычага одновременно, хотели посмотреть, что будет, если попробовать каждый в отдельности, и узнать, какой из них за какую игрушку отвечает. Любознательность подталкивала детей к тому, чтобы узнать, как действует коробка. Им было неинтересно производить действия, результат которых был известен. Еще этот эксперимент показал, что четырехлетние дети в состоянии додуматься до довольно сложных причинно-следственных связей. Они понимали: чтобы узнать, как действуют рычаги, необходимо попробовать каждый в отдельности, а не только вместе.

В другой серии экспериментов Шульц с коллегами продемонстрировала, что преподавание может помешать процессу изучения{150}. Детям четырех и пяти лет дали игрушку, которая может очень по-разному действовать в зависимости от того, что с ней делать. Если начать вытягивать одну трубку из другой, то игрушка пищала; если нажать на маленькую кнопку, спрятанную в самом кончике трубки, зажигалась лампочка. Надавив на определенные части небольшой желтой панели, можно было извлечь музыкальные звуки, а заглянув в одну из труб, ребенок видел свое отражение. Отрабатывая обучающую модель, экспериментатор показывал ребенку, что именно нужно сделать, чтобы игрушка пищала. Когда же эксперимент шел по игровой модели, то взрослый делал то же самое, но не с целью научить, а будто для своего удовольствия. Контрольной группе детей ничего не показывали – просто давали игрушку. В результате дети и в контрольной группе, и в той, где их учили в процессе игры, проводили больше времени, изучая игрушку, и научились делать гораздо больше, чем дети из первой группы, которых учили специально. Несомненно, дети, которым показывали одну-единственную функцию игрушки, приходили к выводу, что та больше ничего не умеет. У тех, кого не учили специально, не было причин думать, что им показали все возможные варианты, поэтому они начинали изучать ее тщательнее и открывали для себя новые возможности использования.

Есть основания полагать, что в школах преподавание оказывает точно такой же тормозящий эффект на проявление любознательности. Например, учитель показывает детям способ решать задачу по математике, и они приходят к выводу, что это единственный способ. Они не пытаются найти альтернативные способы (даже если им разрешить, хотя часто им как раз не разрешают), и поэтому никогда не узнают всех аспектов задачи и не учатся использовать арифметические действия в полной мере. В итоге их лишают радости от открытия нового в арифметике и

приучают не выходить за рамки того, что показывает учитель.

Тяга к игре: стремление пробовать и создавать

Тяга к игре дополняет любознательность и помогает в обучении. Любознательность заставляет детей искать новые знания и осознавать их, а игра мотивирует применять новые навыки и включать при этом фантазию. В экспериментах Митры с компьютером любознательность подталкивала детей подойти к нему и начать что-то делать, чтобы узнать, как он работает. А затем они начинали играть с компьютером и использовать его свойства для своих выдуманных целей. Например, изучив графический редактор, дети тут же начали, играя, рисовать разные картинки, которые придумали сами, а не те, что видели на компьютере. Точно так же они изучали Word, а потом просто так, для развлечения, писали то, что сами придумали. По ходу игры у них нарабатывались навыки писать и рисовать с помощью компьютера.

В серии классических исследований британки Миранда Хьюз и Корин Хатт, специалисты в области возрастной психологии, зафиксировали поведенческие различия между изучением и игрой у двухлетних детей{151}. Когда им давали совершенно новую игрушку, они обычно начинали ее тщательно изучать с серьезными лицами и не отрывая от нее взгляда. Пока ребенок вертел игрушку, чтобы понять ее свойства, он все больше концентрировался и иногда выражал удивление и радость, когда делал какое-то открытие. Только после изучения через некоторое время ребенок начинал играть, повторяя несколько раз свои действия, чтобы добиться уже известных эффектов и применить их в своих воображаемых играх. При переходе от фазы изучения к фазе игры менялось выражение лица с серьезного на более расслабленное, появлялась улыбка, менялся сердечный ритм. Во время изучения сердце билось медленнее и размереннее – это показатель повышенной концентрации, а во время игры частота сердцебиения постоянно менялась, что говорит о более расслабленном отношении. Пока ребенок изучал игрушку, он не замечал ни исследователя, ни других раздражителей, а когда начинал играть, у него появлялось желание привлечь ученого в игру и задействовать другие предметы.

Стадия игры не так широко распространена среди животных, как стадия изучения, но она есть у некоторых видов млекопитающих и даже птиц. С биологической или эволюционной точки зрения игра – способ природы обеспечить

молодым млекопитающим, в том числе детям, возможность тренировки и совершенствования новых навыков, необходимых для выживания и успешной жизни в своей среде обитания. Немецкий философ и натуралист Карл Гроос более века назад представил и развил теорию упражнения в игре в двух книгах: The Play of animals («Игры животных», 1898) и The Play of man («Игры людей», 1901).

Гроос опередил время в своих представлениях об эволюции и об игре. Он переосмыслил работы Чарлза Дарвина, и у него появилось свое, современное представление об инстинктах. Он понял, что животные, особенно млекопитающие, должны в какой-то степени учиться пользоваться своими инстинктами. Детеныши млекопитающих от рождения имеют склонности к определенному поведению (инстинкты), но чтобы такое поведение было эффективным, нужно тренироваться и улучшать его. Гроос считал, что у животных игра – тоже необходимый инстинкт, который помогает тренировать другие. Он писал: «Нельзя сказать, что животные играют, потому что они молоды и непослушны, скорее период детства – это время для игры. Только в игре они могут дополнить личным опытом то, что дано им от природы, для выполнения предстоящих жизненных задач»[{152}]. В соответствии со своей теорией Гроос разделил игры на категории в зависимости от типа навыков, которые она стимулирует, включая подвижные игры (бег, прыжки, лазанье и качание на деревьях и так далее), игровую охоту, игровые бои и игровое воспитание (игра в заботу о младенцах).

То, как Гроос объясняет биологическую цель игры, позволяет нам понять модели игрового поведения, которые мы наблюдаем в животном мире. Для начала это объясняет, почему детеныши животных играют больше, чем более старшие особи: потому что им нужно большему научиться. Еще это объясняет, почему млекопитающие играют больше, чем другие отряды животных. Насекомые, рептилии, амфибии и рыбы рождаются с довольно устойчивыми инстинктами. Им не нужно многому учиться, чтобы выжить, учитывая их образ жизни, мы не наблюдаем у них большого количества игр. У млекопитающих, напротив, более гибкие инстинкты, и они должны дополняться и формироваться посредством обучения и практики, которые дает игра.

Еще теория Грооса объясняет, почему представители различных отрядов и видов животных по-разному тянутся к игре. Больше всего играют те животные, образ жизни которых в меньшей степени зависит от инстинктов и в большей степени – от обучения. Среди млекопитающих это отряд приматов (разные обезьяны), им нужно больше всех учиться, и поэтому у них много

игр. Среди приматов человек, шимпанзе и бонобо (вид человекообразных обезьян, близких родственников шимпанзе и человека) учатся больше других, они и играют больше. Кроме того, среди млекопитающих отряд плотоядных (включая кошачьих и псовых) в большинстве своем играет больше, чем травоядные. Вероятно, так происходит потому, что для успешной охоты нужно научиться большему, чем для того, чтобы просто пастись. Кроме млекопитающих, есть еще один класс животных, у которых регулярно наблюдается игра, – птицы. Больше всего играют врановые (ворон, сорока и ворона), хищные птицы (ястребы и их сородичи) и попугаи. Все это птицы-долгожители с большим, чем у других птиц, отношением веса мозга к весу тела. Они демонстрируют большую гибкость и сообразительность в социальной жизни и способах добывать пищу{153}.

Мысль, что цель игры – побуждать детей к освоению новых навыков, помогает нам понять, почему разные виды животных играют по-разному. Можно даже во многом предсказать, во что будет играть животное, если знать, какие навыки ему необходимо развить для выживания и размножения. Львята и детеныши других хищников играют в выслеживание и преследование; жеребята зебры, газели и другие животные, на которых охотятся хищники, в игре убегают и спасаются от погони; детеныши обезьян играют, прыгая с ветки на ветку. У тех видов, у которых самцы дерутся за самку, молодые самцы чаще борются понарошку, чем самки. И по крайней мере у некоторых видов приматов молодые самки, а не самцы часто играют, как будто ухаживают за новорожденными.

В книге The Play of man Гроос распространил свои мысли об игре животных на человека{154}. Он подчеркнул, что, раз человек должен обучаться большему количеству навыков, чем животное, то и играть ему нужно больше. Более того, если предоставить детей самим себе, они будут играть в игры, которые помогут им развить навыки для успешной взрослой жизни. Еще ученый отмечает, что дети человека должны освоить навыки, характерные для определенного общества, в котором они развиваются, в большей степени, чем детеныши других видов. Таким образом, пишет Гроос, естественный отбор привел к тому, что дети стремятся наблюдать за действиями старших и включать эти действия в игру. В любой культуре в детской игре присутствуют общие категории деятельности, характерные для всех, и особая форма игры, специфичная для их общества.

Развивая теорию Грооса, хочу предложить вам свой список универсальных детских игр и их отношения к определенным навыкам, необходимым для выживания.

Подвижная игра. Как всем млекопитающим, нам нужно сильное тело и необходимо учиться координировать движения, поэтому мы играем в подвижные игры – бегаем, прыгаем, догоняем друг друга, деремся. Все это очень похоже на игры других млекопитающих. По собственной инициативе дети не поднимают тяжести и не бегают по кругу, чтобы быть в форме. Что может быть более скучным и занудным? Вместо этого несколько раз на дню, если есть такая возможность, они играют в догонялки, борются или сражаются на мечах. Их это веселит и изматывает. Некоторые виды подвижных игр, такие как догонялки, есть у всех народов, а бои на мечах или катание на велосипеде – только в обществе, где пользуются этими предметами.

Языковая игра. Человек – животное, обладающее лингвистическими навыками, поэтому мы играем в игры, в которых учимся говорить. Никто не должен учить говорить детей, они учат язык сами, в игре. В возрасте примерно двух месяцев дети начинают гулить – издавать длинные повторяющиеся гласные звуки «а-а-а-ау-у-у-у-у», «и-и-иа-а-а-а-а-а». В возрасте четырех или пяти месяцев гуление сменяется лепетом, дети начинают добавлять согласные и произносить структурированные «фразы»: «ба-ба-ба», «га-га-га», «да-да-да». Ребенок произносит все эти звуки, только если ему хорошо, его никто не заставляет это делать, он не планирует от этого что-то получить – он гулит или лепечет просто ради удовольствия. А все это – признаки игры. Со временем лепет становится более похожим на слова родного языка ребенка. Примерно в год он произносит свое первое слово и, забавляясь, повторяет его много раз. После этого детские игры становятся все более сложными и оформленными с точки зрения языка общества, в котором живет ребенок. Дети строят фразы, придумывают каламбуры, рифмуют слова, повторяют скороговорки с повторяющимися согласными, пробуют менять грамматические конструкции – все это делается для того, чтобы твердо овладеть всеми аспектами родного языка. Прислушайтесь к маленькому ребенку, экспериментирующему с языком. Он общается сам с собой, но как будто ведет с кем-то диалог, ему это доставляет настоящее удовольствие, при этом он выдает много весьма сложных для ребенка лингвистических конструкций. Даже во взрослом возрасте мы продолжаем играть в языковые игры, когда сочиняем стихи.

Исследовательская игра. Мы относимся к виду Homo Sapiens – человек разумный, – и у нас есть исследовательская игра, в которой сочетаются элементы и любознательности, и игры. В таких играх мы получаем знания об окружающем нас мире. Я уже

говорил отдельно об игре и об исследовании, но спешу сообщить, что у людей они часто сочетаются. Большинство детских игр, а может, даже и все – исследование ровно настолько же, насколько игра. Дети познают новое в игре, и при этом они открыты для всего нового, что постоянно приходит к ним, когда игра развивается все дальше. В эксперименте Митры дети, научившиеся в процессе игры пользоваться какими-то компьютерными приложениями, продолжали открывать для себя все новые возможности компьютерных программ. В седьмой главе я расскажу, как дети или взрослые используют воображение при попытке изучить новое, как они творчески подходят к своим открытиям, объединяя игру и исследования. Мы, взрослые, называем это наукой.

Конструктивная игра. Мы выживаем благодаря тому, что строим и конструируем разные вещи – укрытия, инструменты, устройства для коммуникации, приспособления для передвижения. Нам необходимо учиться все это делать, поэтому у нас есть конструктивные игры, в которых ребенок старается сделать придуманные им самим вещи. Играя в конструктивные игры, дети строят замки из песка, космические корабли из кубиков или рисуют жирафа. Как правило, сделанные во время этих игр предметы копируют то, что строят и чем пользуются взрослые. Это может быть уменьшенная версия либо что-то, сделанное понарошку, но очень похожее на настоящую вещь. Так, дети охотников-собирателей строили маленькие хижины, мастерили луки и стрелы, духовые ружья, ножи, рогатки, музыкальные инструменты, палки-копалки, плоты, веревочные лестницы, ступки с пестиками, плели сети и корзины. Играя в такие игры, дети учатся делать эти вещи и, когда становятся взрослыми, создают полезные предметы, которые можно использовать в реальной жизни. Результатом конструктивной игры бывает не только вещь, но и слова и звуки, понятия, истории, стихи или мелодии. В таких играх может участвовать много людей – как детей, так и взрослых, – которые все это придумывают. В нашем обществе сейчас используется много всего, что было создано детьми в процессе конструктивной игры, – компьютерные программы, истории, секретные коды с придуманными системами символов. Конструктивные игры могут быть как мысленными, интеллектуальными, так и предметными или действенными.

Игра на воображение. Человек – животное, наделенное фантазией и способное думать об отвлеченных вещах, а не только о том, что конкретно и предметно существует. Поэтому у нас есть возможность устроить игру на воображение, и эта игра создает и

тренирует фантазию, а также дает основу тому, что мы называем логическим мышлением. В таких играх дети делают определенные предположения по поводу собственного придуманного мира, а затем разыгрывают их логически. Таким образом они развивают фантазию, позволяющую рассуждать о вещах, которые не обязательно присутствуют здесь и сейчас. Именно так мы строим планы на будущее, так ученые строят гипотезы, чтобы объяснить или предсказать события в реальном мире. Об этом я подробнее расскажу в седьмой главе.

Социальная игра. Люди – очень социальный вид, и для выживания нам необходимо взаимодействовать с другими. Для того чтобы научиться сдерживать свои эмоции и общаться друг с другом и с обществом, у нас есть множество форм социальной игры. Когда дети компанией играют в игры на воображение, они не просто развивают фантазию – они распределяют роли и таким образом учатся вести себя в соответствии с определенными условиями, в которых что-то можно делать, а что-то нельзя. Еще, когда они решают, кто кем будет, чем можно пользоваться во время игры или просто как разыгрывать ту или иную сцену, они учатся договариваться. Умения ладить и договариваться, безусловно, одни из самых ценных и необходимых умений, и дети отрабатывают их в социальной игре. Более подробно об этом виде игры я расскажу в восьмой главе.

Все перечисленные типы игр не взаимоисключающие категории игры, а скорее различные функции игры вообще. И в рамках одной игры может быть реализовано несколько функций. Оживленная игра во дворе может быть одновременно и физической игрой, и языковой, и исследовательской, и конструктивной, и социальной, и игрой на воображение. Игра во всех своих проявлениях делает из нас дееспособных представителей рода человеческого.

Мы перечислили основные виды игр, в которые дети играют повсюду, если им дают свободу и возможность общаться с другими детьми. Однако игры несколько различаются в зависимости от культуры общества. Кроме того, в соответствии с теорией Грооса дети играют преимущественно в те виды деятельности, которые имеют наибольшую ценность в их культуре. Дети охотников-собирателей играют в охоту и собирательство; в фермерских сообществах – в разведение скота и выращивание урожая. В современных западных культурах дети играют в игры, требующие умения читать и считать, они играют с компьютерами и другими современными технологиями.

Развивая мысль Грооса, я бы добавил, что дети стремятся играть, не только копируя наиболее распространенные и ценные

навыки окружающих их взрослых, но также (и даже более интенсивно) копируя новые и развивающиеся навыки конкретного общества. Поэтому дети обычно учатся использовать новые технологии быстрее, чем их родители. С точки зрения эволюции это совсем не случайно. На глубоком генетическом уровне дети понимают, что наиболее нужные для изучения навыки – те, что будут иметь большое значение в будущем. Навыки их поколения могут отличаться от навыков поколения их родителей. Ценность этой тяги к новому особенно очевидна в современном мире, где технологии и требуемые для их освоения навыки меняются очень быстро.

Желание общаться, естественное стремление делиться знаниями

Эксперимент Митры в Индии наглядно показывает, как любознательность заставила детей подойти к компьютеру и начать с ним что-то делать; тяга к игре сделала их умелыми пользователями, а желание общаться помогло новым знаниям и навыкам распространиться{155}. Благодаря естественной коммуникабельности и возможностям языкового общения дети объединились в нечто похожее на компьютерную или нейронную сеть. Когда один ребенок делал какое-то открытие, например как загружать документы в компьютер, то тут же делился этим знанием со всеми, кто стоял рядом, а те, в свою очередь, рассказывали друзьям в других группах, и от искры знания вспыхивал еще один костер, и так далее, пока «пожар» не распространялся между всеми 300 детьми, которые в разное время пользовались этим компьютером. Открытие каждого ребенка становилось открытием всей группы. Сейчас, когда я пишу эти строки, филантропы разрабатывают проект «Каждому ребенку по ноутбуку», чтобы у детей во всем мире была возможность учиться грамоте и получать доступ к знаниям. Однако Митра считает, что совсем не обязательно обеспечивать каждого ребенка ноутбуком. Если у них будет один компьютер на несколько человек, они будут учиться друг у друга и научатся гораздо большему.

Результат еще одного эксперимента Лоры Шульц, о которой я уже упоминал в этой книге, подтверждает наблюдения Митры: дети лучше учатся в группе, чем по одному{156}. Шульц и коллеги давали четырехлетним детям игрушку, в которой спрятанный внутри моторчик начинал вращать две яркие шестеренки, стоило только повернуть выключатель. Задачей экспериментаторов было мотивировать детей разобраться, как работает игрушка, и ответить сначала на простой вопрос: почему шестеренки крутятся? Второй вопрос был сложнее: моторчик заставляет крутиться шестеренку А, которая, в свою очередь, заставляет крутиться шестеренку В? Или наоборот? А может, обе шестеренки крутятся независимо друг от друга? Дети могли решить задачу, если убирали по очереди каждую шестеренку, включали моторчик и смотрели, что происходит со второй шестеренкой. Но об этом они должны были догадаться самостоятельно. В результате Шульц со товарищи пришли к выводу, что дети, решавшие задачу в парах, чаще справлялись с заданием, чем те, кто работал в

одиночку. Работая в паре, они делились только что полученными знаниями друг с другом, поэтому догадки одного ребенка сразу становились догадками обоих.

Мы, люди, настроены естественным образом учиться друг у друга, и происходит это автоматически. У нас есть рефлекс следовать за взглядом. Когда мы внимательно смотрим на кого-то, то наши глаза автоматически, рефлекторно движутся, чтобы посмотреть туда же, куда смотрит собеседник. Этот рефлекс помогает нам понять, о чем говорит или думает этот человек. Когда он говорит: «Ой, как красиво», мы автоматически переводим взгляд, чтобы немедленно понять, что он имеет в виду. Этот рефлекс наиболее полно изучался у новорожденных и детей, которые только начинали ходить. Примерно с шестимесячного возраста младенцы начинают смотреть туда же, куда находящийся рядом человек{157}. Благодаря этому рефлексу мы знаем, что обычно дети обращают внимание на те предметы, на которые смотрят находящиеся рядом. Вероятно, это и есть самые важные предметы для нашего общества. Еще рефлекс следовать за взглядом помогает детям учить язык. Когда ребенок слышит, как мама произносит какое-то слово, например «гриб», у него есть шанс его запомнить, если он посмотрит на предмет, к которому это слово относится, следуя за маминым взглядом{158}.

Рефлекс следовать за взглядом проявляется только у людей и не свойственен больше никаким животным. На самом деле уникальный цвет глаз человека – тоже своего рода приспособление, которое прошло естественный отбор и позволяет нам следовать за взглядами друг друга и таким образом лучше друг друга понимать. Относительно темный синий или коричневый круг радужной оболочки глаза четко выделен на белой части глазного яблока (склере), поэтому собеседнику хорошо видно, куда направлен наш взгляд. У остальных приматов, включая шимпанзе и бонобо, склера темная, поэтому на ней не так отчетливо видна радужная оболочка. Тем не менее у этих обезьян тоже наблюдается рефлекс следовать за взглядом, и они могут с его помощью учиться, но у них он не проявляется с такой высокой степенью автоматизма, как у людей. К тому же у обезьян он менее точный, потому что детеныши видят поворот головы целиком, а не только движение глаз{159}.

Безусловно, больше всего человеку помогает адаптироваться в обществе язык. Мы изучаем его посредством языковых игр в младенчестве и раннем детстве и используем в процессе дальнейшего обучения и жизни в обществе. Язык позволяет нам не только сказать друг другу, что происходит здесь и сейчас, но и рассказать о прошлом, будущем, о том, что находится на

расстоянии, и о том, что мы только предполагаем. Другие животные этого не могут. Как сказал философ Дэниел Деннет[30], «сравнивать наш мозг с мозгом птиц или дельфинов практически бессмысленно, потому что наш мозг представляет собой единую когнитивную систему, в сравнении с которой все выглядит карликовым. Система связана одним из новшеств, которое есть у нас и нет больше ни у кого, – это язык»{160}.

Послушайте любой повседневный разговор людей любого возраста, только отнеситесь к нему так, будто вы изучаете пришельцев с другой планеты. Вы будете потрясены, насколько много можно сделать с помощью языка и какое количество информации можно выдавать каждую минуту. Когда дети становятся старше, становится более сложным их язык, а вместе с ним и идеи, которые они развивают в разговорах между собой. Ронда Гёбель для своей кандидатской диссертации по образованию записала и проанализировала повседневные диалоги в школе, созданной в Иллинойсе по образу «Садбери Вэлли»{161}. Вот небольшой отрывок разговора. Его не редактировали, и поэтому его немного трудно читать, не видя жестов, как любой естественный диалог, но вы можете эти жесты себе представить. Когда будете читать это, подумайте, какие сложные идеи дети передают относительно небольшим количеством слов и что они могут таким образом выучить без учителей, учебников и контрольных работ, по которым их судят. Латрис (16 лет), Пит (12 лет), Дина (14 лет) и Бетани (15 лет) обсуждают намерение Латрис положить конец меховой индустрии (все имена вымышлены).

ПИТ: Скажем так, вот у фермера есть коровы и свиньи, он на них зарабатывает… Ну именно это и делают все фермеры. Это его дело, его заработок.

ЛАТРИС: Мы не говорим про мясную промышленность. Мы сейчас обсуждаем производство мехов. Это абсолютно разные вещи.

ДИНА: Можешь есть мясо, чтобы жить, если хочешь.

ЛАТРИС: Но ты носишь шубу, чтобы своим видом сказать, что ты особенный.

ПИТ: Я бы не стал так делать.

БЕТАНИ: Я не понимаю, о чем вы спорите.

ЛАТРИС: Мы спорим, потому что Пит говорит, пусть люди выращивают животных ради меха, пусть они носят меха, если хотят, это их дело и их выбор. Но это полная чушь, потому что не они должны решать, когда забрать жизнь другого животного. Это не должен быть их выбор.

ПИТ: Ты думаешь, так не должно быть, но это так.

БЕТАНИ: Это просто его мнение.

ЛАТРИС: Пит, по закону это так. Но еще в штате Иллинойс есть закон, что жестокость по отношению к животным – это преступление. Можно держать звероферму, убивать животных газом или током, сворачивать им шеи, и это не будет считаться жестокостью? Скажешь, это не бред? Раньше тоже все было по закону, например один человек мог быть рабом – собственностью другого человека. Раньше только мужчины могли голосовать… Закон – это только то, что сказано сейчас. Там не сказано, что правильно, а что нет… Конечно, у тебя есть твердое мнение, и я хочу, чтобы ты подтвердил свои слова делом.

После этого разговор перешел в другое русло, речь зашла о цели законов, о разнице между законом и моралью, а дальше встал вопрос, какая свобода должна и не должна быть при демократии. Это самые обычные дети, которые общаются друг с другом, но они пытаются разобраться с трудными для понимания интеллектуальными и моральными понятиями и заставляют друг друга думать и выражать свои мысли яснее. Дети «просто общаются». Это происходит все время и очень способствует обучению, особенно у детей после 11–12 лет, которым точно так же интересно изучать мышление других людей, как и четырехлеткам интересно разобраться, как устроена игрушка у них в руках.

Как школа препятствует развитию образовательных инстинктов детей

Почему же на уроках в школе у детей нет такого горячего энтузиазма и желания вникнуть в суть так же, как это было у детей из индийских трущоб, которые принимали участие в эксперименте Митры? Об этом несложно догадаться. В школе детям не дают развивать собственные интересы или делать это по-своему. Поскольку действия детей так или иначе постоянно оценивают, они беспокоятся об оценках и хотят угодить учителям (или, наоборот, хулиганят, чтобы не угождать). Часто такое отношение отнимает у них возможность развивать свои истинные интересы. В школе детям регулярно показывают один-единственный способ решения задачи и тем самым наводят на мысль, что все другие способы неправильные, гася на корню их способности сделать увлекательные открытия. И как отметил Митра, разделение детей в школе на группы по возрастам препятствует разнообразию знаний и навыков, необходимых для обучения друг у друга{162}.

В школе сводятся на нет любознательность, тяга к игре и осмысленное общение, потому что для этого нужна свобода. Психолог Сьюзан Энгель[31] с коллегами проводила в детском саду и в пятом классе американской школы наблюдение, в ходе которого обнаружила, что ни там ни там дети не проявляли любознательности по отношению к тому, что им нужно было изучить{163}. Когда им задавали вопросы, они спрашивали о правилах и требованиях, о том, сколько у них времени на выполнение задания, а не о предмете вопроса. В основном все вопросы о предмете задавали учителя, а школьники должны были найти ответ, который хотел от них услышать учитель. Как только дети проявляли интерес, учитель тут же его гасил, потому что они отклонялись от плана.

Например, двое детсадовцев писали буквы в рабочих тетрадках и увидели на столе палочки от мороженого, на которых были написаны загадки. Девочки начали читать их и пытаться отгадывать, но подошел учитель, взял палочки и сказал: «Давайте ненадолго это отложим, и вы закончите писать». Вот еще один пример. На уроке истории в пятом классе дети проходили, как египтяне начали использовать колеса для перемещения тяжелых предметов. Учитель разделил детей на группы и раздал им небольшие досочки, кубики (их надо было перевозить на досочках), нитки, деревянные колесики, линейки и дал задание,

где было написано, что нужно со всем этим делать. Когда дети в одной из групп начали экспериментировать и делать не то, что написано в задании, учитель иронично отметил: «Дети, я дам вам поиграть на перемене, сейчас время заняться наукой».

В школе почти всегда так: любознательность и энтузиазм гасятся в пользу того, чтобы дети могли своевременно сделать задания. И никого не волнует, что чем больше времени дети проводят в школе, тем менее интересно им то, что там преподают. Спад интереса по мере учебы наблюдали многие исследователи. Это характерно в основном для естественных наук, но верно и для других предметов школьной программы{164}. Однако одно из исследований показывает, что этого спада можно избежать{165}. В этом исследовании оценивали интерес к науке у одних и тех же детей с пятого по восьмой класс из разных государственных школ в Израиле. Дети в обычных школах по-прежнему демонстрировали снижение интереса, а дети из так называемых демократичных школ – нет. Даже наоборот: в демократичных школах интерес к науке рос год от года. И к восьмому классу этот интерес у детей из демократичных школ был намного выше, чем в обычных школах. Так называемые демократичные школы в Израиле совсем не такие демократичные и толерантные, как «Садбери Вэлли», но там детям дают больше свободы, чем в традиционных. В демократичных израильских школах учителя позволяют детям проводить эксперименты на уроках естественных наук, при этом им не нужно четко следовать пунктам из учебника.

Глава 7
Игровое состояние сознания

Примерно 30 лет назад команда психологов из Политехнического университета Виргинии под руководством Джеймса Майклса провела простой эксперимент в реальных условиях: в студенческом центре они наблюдали за обычной товарищеской игрой на бильярде. Сначала экспериментаторы незаметно подсчитывали процент успешных ударов у каждого игрока, чтобы определить его уровень. Затем они подходили ближе и начинали смотреть за игрой так, чтобы игрокам стало очевидно: их игру оценивают. Психологи проделывали это в течение нескольких игр с разными игроками. И вот что они обнаружили: если наблюдать за игроками высокого уровня, те начинают играть еще лучше, а вот на новичков пристальное наблюдение оказывает противоположный эффект. В целом под наблюдением профессионалы в среднем улучшили результаты с 71 до 80 процентов, а новички ухудшили с 36 до 25 процентов{166}.

Другие эксперименты с разными вариантами заданий подтвердили эти результаты. Когда за испытуемыми наблюдали и оценивали их, результаты тех, чьи навыки были лучше, улучшались еще больше, а у новичков падали. Было обнаружено, что деструктивный эффект наблюдения и оценки гораздо выше при выполнении заданий, требующих умственных усилий: решении сложных математических задач или попытках опровергнуть высказывания классических философов. При выполнении физических упражнений, как та же игра на бильярде, он меньше{167}. Когда задание связано с творчеством или необходимостью обучиться чему-то сложному, то в присутствии наблюдателя почти все участники эксперимента действуют хуже{168}. Чем выше статус наблюдателя и чем важнее для участников его оценка, тем сложнее процесс изучения.

Есть все основания верить, что принцип действует и в школе, – оценка облегчает работу тех, кто уже что-то умеет, и усложняет для тех, кто только учится. Школа задумывалась как место, где дети учатся и отрабатывают навыки, а не демонстрируют свои способности, чтобы произвести впечатление. Кроме того, из-за постоянного контроля и оценки работы учащихся школа представляется идеальным местом для того, чтобы продвигать тех, кто уже и так хорош, и мешать процессу обучения. Те, кто уже каким-то образом выучил школьные

задания, скажем, дома, чаще показывают себя лучше и в этих условиях, а те, кто нет, обычно плавают. Оценки вклиниваются между теми, кто уже знает, и теми, кто еще нет, чтобы первых подтолкнуть вверх, а вторых – вниз. Это вносит разногласия в отношения между первыми и вторыми. Еще пагубное влияние оценок проявляется в том, что они формируют склад ума, противоположный игровому. А игровой склад ума идеален для получения новых навыков, решения новых задач, а также для всех занятий, где нужно мыслить творчески.

Эта глава о том, как важны игры. Сначала я расскажу о четырех основных заключениях, сделанных в ходе одного психологического исследования, которое, как я понимаю, хорошо показывает образовательную значимость игр. Затем дам определение игре и объясню, как каждая из конкретных характеристик способствует развитию игровых способностей.

Четыре вывода о влиянии и значении игры

Каждый из выводов, приведенных тут, был подтвержден несколькими экспериментами. Все они хорошо известны психологам-исследователям, но почти не известны учителям и работникам образования. В общем и целом они показывают, что процессы обучения, решения задач и творчества страдают от вмешательства в процесс игры, но начинают идти лучше от тех же приемов, что способствуют развитию игры{169}.

Если заставлять ребенка учиться хорошо, можно помешать ему учиться совсем

Этот вывод был сделан из исследования, похожего на то, что я описывал в начале этой главы. Проще всего заставить человека работать лучше в ходе исследования – начать наблюдать за его деятельностью, причем испытуемый должен быть в курсе, что его оценивают. Множество экспериментов подтвердили, что под давлением хуже работают те, кто только учится чему-то или еще не достиг определенного уровня в данном виде деятельности. Люди, которые «просто играют» на бильярде, или решают задачи на уроке математики, или ищут разумные аргументы в споре, действуют лучше, чем те, кто пытается произвести впечатление на наблюдающего. Не считая тех случаев, когда они уже достигли высот в своем деле.

Творческие способности не будут развиваться, если заставлять ребенка мыслить творчески

Тереза Амабайл, выдающийся психолог из Брандейского университета, на протяжении всей своей карьеры исследует творческие способности. В ходе типичного эксперимента она просила группу детей или взрослых выполнить на время творческое задание: нарисовать картинку, сделать коллаж, сочинить стихотворение. В каждом таком эксперименте она использовала определенные приемы для подъема мотивации участников. Одним участникам, но не всем, она говорила, что их работы будут оценивать с точки зрения творческого подхода или что их работы будут участвовать в конкурсе. Или что они получат вознаграждение за свое творчество.

Когда проект закончился, она попросила независимых экспертов оценить работы с точки зрения творческого подхода,

при этом эксперты не знали о приемах мотивации, которые применяла психолог. Творчество очень сложно оценить, но эксперты были весьма рассудительны и последовательны. Самых высоких оценок удостоились наиболее оригинальные и неожиданные работы, при этом также учитывались соответствие требованиям, смысл и ясность.

Основной результат эксперимента следующий: любое вмешательство, стимулирующее творческую деятельность, на самом деле снижает способность мыслить{170}. Постоянно в новых экспериментах наиболее интересные изделия были у тех, кого специально не мотивировали на результат, не обещали никаких наград, то есть не говорили, что их работы будут как-то оценены или отправлены на конкурс. Они думали, что делали это просто ради удовольствия. Если говорить в терминах этой главы, они играли.

Если вы хотите, чтобы человек приложил к какому-то действию все усилия, или вам нужно, чтобы он как можно лучше делал что-то скучное и монотонное, например, чистил фасоль или переписывал предложения, в этом случае побуждение действовать лучше сработает. При этом оно поможет, если объявить соревнования или пристально наблюдать за работой, или же платить за отличную работу. Но это не относится к творчеству. Любые стимулы не делают процесс лучше, а только ухудшают его. Нельзя очень-очень постараться и стать творческим человеком. Творческая идея – это искра, которая загорается, когда для этого есть правильные условия, и любая попытка побуждения эти условия рушит.

Сама Амабайл отмечает, что ее выводы совсем не удивляют тех, кто зарабатывает творческой профессией. Многие успешные писатели, драматурги, художники, музыканты и поэты писали или рассказывали об этом в интервью: чтобы думать творчески и создавать интересные вещи, им нужно забыть, что нужно угодить публике или критикам, забыть о премиях, призах и авторских гонорарах. Подобные мысли губят творческий процесс. Вместо этого они должны полностью сконцентрироваться на том, что они делают, на работе ради процесса. Например, когда знаменитого прозаика Джона Ирвинга спросили, переживает ли он о том, как его книги будут продаваться, он ответил: «Нет, нет, нет, это невозможно!.. Когда ты пишешь, книга – это *единственное*, о чем ты думаешь»{171}.

Озорной настрой стимулирует творческие способности и помогает проникать в суть вещей при решении задач

После классических исследований Амабайл Пол Ховард-Джонс[32] с коллегами продемонстрировали, как можно улучшить творческое состояние. В ходе своих экспериментов они просили детей сделать коллажи, которые потом оценивало специальное жюри. Перед тем как дети приступали к работе, одним давали 25 минут поиграть с соленым тестом, чем настраивали на игровой лад, а другие дети те же 25 минут до занятий коллажем должны были переписывать текст. В результате коллажи детей, которые были в игровом настроении, жюри оценило как более интересные с творческой точки зрения{172}.

Остальные исследователи, среди которых можно выделить психолога Элис Исен из Корнелльского университета, изучали, как настроение влияет на способность решать аналитические задачи. Решение таких задач требует смекалки, позволяющей взглянуть на проблему по-другому. Иногда кажется, что ответ найти невозможно, как вдруг наступает момент озарения и решение становится очевидным. Классический пример такой задачи, которую придумали в 40-х годах XX века и впоследствии использовали многие психологи, – задача Карла Дункера[33] со свечой. Участникам эксперимента дают небольшую свечку, упаковку спичек, коробку кнопок и просят закрепить свечку на стене так, чтобы она горела и при этом воск не капал бы на пол. Ничего, кроме упомянутых предметов, использовать нельзя. Чтобы решить эту задачу, нужно догадаться высыпать все кнопки из коробочки и прикрепить ее ими на стену, чтобы коробочка стала похожа на небольшую полочку, куда и поставить свечку. Как правило, большинство испытуемых, даже студенты элитных вузов, не могут решить эту задачу за отведенное время. Никто не видит, что коробка для кнопок может быть использована не только как коробка для кнопок. Перед тем как дать эту задачу участникам эксперимента, Исен показала одной группе студентов пятиминутный отрывок из комедии, второй группе – такой же по длительности отрывок из серьезного фильма про математику, а третьей – ничего. Результаты впечатлили: 75 процентов студентов, которые смотрели комедию, справились с задачей, в отличие от 20 и 13 процентов студентов из двух других групп соответственно{173}. Всего пять минут юмора, который никак не был связан с задачей про свечку, позволили большинству решить задачу.

В других экспериментах Исен с коллегами показали, что подобное воздействие на настроение может улучшить способность нестандартно мыслить и в других ситуациях, в том числе если встает вопрос жизни и смерти. В одном из таких экспериментов исследователи давали настоящим терапевтам

прочитать историю болезни человека с трудным для диагностирования заболеванием печени. В описании было много путаной информации, из которой было трудно вычленить нужную и прийти к правильному решению. Воздействие на настроение заключалось в том, что некоторым врачам давали упаковку конфет перед тем, как познакомить их с историей болезни. В соответствии с ожиданиями Исен те, кому давали конфеты, решили проблему быстрее тех, кому не давали. Их взгляды были более гибкими, они принимали во внимание всю предоставленную информацию и гораздо меньше ошибались, чем те, кто не получил сладостей{174}.

Исен и другие исследователи-теоретики, которые обращались к ее работам, считают, что такие эксперименты показывают: творческие способности и способность рассуждать и проникать в суть вещей зависят от позитивного настроя. Я бы уточнил, что наиболее результативный тип позитивного настроя – *настрой на игру*. Подозреваю, что комедия привела студентов к мысли, что это не тест, а какой-то забавный эксперимент. Точно такой же эффект, на мой взгляд, оказали конфеты на врачей-терапевтов. Конечно, в реальной ситуации, когда нужно поставить диагноз, врачу нужен какой-то хитрый прием, чтобы настроиться на игровой лад.

Игровое состояние разума помогает детям решать логические задачи

В ходе экспериментов, которые проводили в Англии М. Диас и П. Харрис, удалось выяснить, что маленькие дети в режиме игры могут решать логические задачи, с которыми они не справляются, когда их спрашивают всерьез{175}. Детям предлагали силлогизмы, классический вид логических задач, описанный еще Аристотелем. Чтобы решить силлогизм, нужно объединить информацию в двух посылках и решить, полученное утверждение верно, неверно или неясно (если его нельзя понять из посылок). Обычно силлогизмы решаются просто, если информация в посылках соответствует реальности, однако задача усложняется, если посылки контрафактивны (то есть противоречат реальности). В то время, когда британские исследователи проводили эксперимент, было очень распространено убеждение, что способность решать контрафактивные силлогизмы зависит от отсутствующего у детей особого умения делать выводы.

Вот пример контрафактивного силлогизма, который использовали исследователи:

Все кошки лают (большая посылка).
Маффинс – кот (меньшая посылка).
Лает ли Маффинс?

Предыдущие исследования, в том числе проведенные Жаном Пиаже, показали, что дети в возрасте 10–11 лет не могут решить такие силлогизмы. Это означает, что они не дают ответ, который специалисты по логике воспринимают как правильный. Когда британские исследователи серьезным тоном предложили силлогизмы наподобие этого маленьким детям, те отвечали именно так, как предполагали Пиаже и остальные. Они говорили что-то вроде: «Нет, кошки мяукают, а не лают». Им трудно было подумать про высказывание, которое противоречило их представлению о реальном мире. Однако когда исследователи давали задачу так, чтобы в голосе звучали озорные нотки, детям сразу становилось понятно, что речь идет о придуманном мире. Поэтому испытуемые в возрасте четырех лет решали задачу правильно. Они отвечали: «Да, Маффинс лает».

Только подумайте: дети в четыре года решали задачку, которую не могли решить даже десяти– или одиннадцатилетние. На самом деле последующие эксперименты доказали, что даже двухлетние дети, правда в меньшей степени, решали такие задачи, если их задавали в режиме игры{176}. Позже я расскажу, почему эти результаты не должны вас удивлять настолько, насколько они удивляют многих. Вероятно, вы даже уже догадались, почему не должны.

Все эти результаты показывают нам, как значимы бывают игры. Игровое состояние ума способствует обучению, творческие способности в таком режиме развиваются лучше, и задачи становится решать легче. При этом оценка, ожидания похвалы, вознаграждения или чего-то еще действуют противоположным образом. Однако тут встает новый важный вопрос: что же такое игра? Почему она становится таким мощным двигателем в обучении, развитии творческих способностей и решении задач?

Что такое игра?

{177}

Попытки задуматься над определением понятия игры рождают массу противоречий. Игра одновременно серьезна и нет, проста и запутанна, требует воображения и стихийна, в ней есть правила, и она связана с реальным миром. Играют обычно дети, однако игры лежат в основе многих самых великих достижений взрослых. С точки зрения эволюции игра – естественный способ обеспечить ребенка или детенышей других млекопитающих всеми навыками и знаниями, необходимыми для выживания. С другой точки зрения это божий дар, благодаря которому наша жизнь становится ценнее.

Совсем нелегко дать определение игре, но есть смысл потратить время и попытаться это сделать. Именно определение характеристик игры поможет нам объяснить ее значимость для образования. Вот три основных момента касательно игры, о которых следует помнить.

Первый состоит в том, что все характеристики игры связаны с мотивацией и ментальными установками, а не с проявлением поведения. Два человека могут играть в мяч, забивать гвозди или набирать текст на компьютере, при этом один будет играть, а второй – нет. Чтобы сказать, кто из них играет, вам придется внимательно присмотреться к выражению лиц и, учитывая детали, сделать выводы, узнать, почему они делают именно то, что делают, понять их отношение к занятию.

Второй момент, касающийся определения, заключается в том, что то или иное занятие – это не всегда либо игра, либо нет. И при игровом подходе у человека могут быть разные мотивы и разное отношение к делу. При этом пропорции игры составляют от 0 до 100 процентов. Именно поэтому качественное прилагательное *«игровой»*, у которого есть степени сравнения, используется чаще, чем существительное *«игра»*, применение которого по отношению к занятию четко и без каких-то оттенков определяет его либо как игру, либо нет. До определенной степени мы можем привнести игровое отношение, или игровой дух, в любое дело, которым занимаемся. В целом чистая игра (когда какое-то занятие – игра на 100 процентов) больше свойственна детям, а не взрослым. У взрослых игровой подход чаще всего смешан с их непосредственными обязанностями. У нас нет специальных параметров, чтобы оценить это, но я полагаю, что мое поведение, когда я пишу эту книгу, – игра на 80 процентов. Этот показатель меняется время от времени по ходу дела.

Процент снижается, когда я начинаю беспокоиться, что не уложусь в сроки, или думаю, что о книге скажут критики. А когда я сосредоточен только на исследовании или процессе работы над книгой, процент возрастает.

Есть еще третий момент. Игру нельзя четко определить как один опознавательный признак. Скорее ее можно определить как слияние нескольких характеристик. Те, кто до меня изучал игры, описывают не так много их признаков. Мне кажется, что их все можно свести к следующим пяти: 1) мы сами выбираем игры и самостоятельно в них играем; 2) процесс игры и средства ценятся больше, чем результат; 3) в игре есть структура и правила, которые исходят от участников игры, а не продиктованы внешними причинами; 4) игра включает работу воображения, в ней нет буквальности, и в сознании участников она несколько далека от «настоящей», или «серьезной», жизни; 5) игра предполагает активное или бдительное состояние сознания, но при этом не напряженное{178}.

Чем больше эти признаки проявляются при занятии, тем больше склонны люди относиться к нему как к игре. Когда я говорю «большинство», то имею в виду не только специалистов. Даже маленькие дети называют *игрой* только те занятия, у которых есть в той или иной степени все пять характеристик. Похоже, эти характеристики отражают наше интуитивное понимание, что есть игра. Обратите внимание: все эти характеристики связаны с мотивацией и отношением, которое сам человек привносит в игру. Позвольте мне остановиться на каждом пункте подробно и одну за другой раскрыть эти характеристики, указав на некоторое их воздействие на наши мысли об образовательной ценности игры.

Игры мы выбираем сами и играем в них самостоятельно

В первую очередь игра – это выражение свободы. Это то, что мы *хотим* делать, а не то, к чему нас *обязывают.* Вероятно, это основной компонент разумного понимания игры среди большинства. Например, в одном исследовании дети из подготовительной группы детского сада называли игрой те занятия, которые они выбирали сами, то есть то, что можно было делать на переменах. Работой же они называли все то, что нужно было делать на занятиях, даже если занятия им нравились, например рисовать пальчиковыми красками, бегать эстафеты или слушать сказки{179}.

Радость игры – это величайшее чувство свободы. Игры – это

не всегда смех и улыбки, равно как и смех и улыбки не всегда признаки игры. Но в играх у нас постоянно есть ощущение, что это *именно то, чем хочется заниматься прямо сейчас.* Мы никогда не становимся заложниками чужих игр – мы всегда свободны в выборе, причем выбираем не только играть или не играть, но и определяем собственные действия во время игры. Скоро я выскажу противоречие, потому что игра всегда включает правила. Но все участники игры вправе соглашаться или не соглашаться с правилами, а если правила были изменены, то с изменениями. Именно поэтому игры считаются самым демократичным родом деятельности. В социальной игре (когда участвует более одного игрока) один из участников может стать на время ведущим, но только если все остальные не против. Каждое правило, предложенное ведущим, должно быть одобрено остальными, хотя бы молча. Абсолютная свобода в игре дает право в любой момент из нее выйти. Игра – это отличная возможность научиться угождать желаниям других, потому что все участники хотят, чтобы игра продолжалась, а если кому-то что-то не понравится, то он уйдет и игра закончится. Об этом я уже упоминал в предыдущих главах, а подробнее расскажу в восьмой.

Дети сами выбирают игру и сами в нее играют, как того хотят, а взрослые, вероятно, либо не знают, либо не обращают внимания на эту характеристику и пытаются контролировать игру (тогда она прекращается). Взрослые могут играть вместе с детьми и даже иногда быть ведущими, но для этого они должны по крайней мере так же воспринимать детские пожелания и потребности в игре, как сами дети. Дети часто воспринимают взрослых как главных, поэтому, если игру ведет взрослый, а не ребенок, им бывает сложнее выйти из игры или не согласиться с правилами. Поэтому многие дети предпочитают в этом случае не играть совсем. Когда ребенок чувствует принуждение, дух игры улетучивается, а вместе с ним и все ее достоинства. Математические игры в школах и спортивные игры, которые проводят взрослые и к которым придумывают правила, не считаются за игры, если дети чувствуют, что обязаны участвовать. Игры под началом взрослых могут быть очень веселыми, но только для тех, кто сам решил поиграть. А для тех, кто участвует не по своему выбору, такие игры – сущее наказание.

У взрослых ощущение игры аналогично детскому. Исследования постоянно показывают, что взрослые, которые сами выбирают, как и когда им делать свою работу, часто воспринимают ее как игру, особенно когда эта работа сложна. И наоборот, если люди следуют указаниям других и почти не вкладываются в работу творчески, то редко относятся к работе

как к игре[180]. Более того, множество исследований показали: когда мы *выбираем* задачи, то выполняем их лучше и тщательнее, чем когда эти задачи нам навязывают[181]. Если человека принуждать что-то делать, он будет делать минимум, только самое необходимое, чтобы соответствовать требованиям. Уверен, для вас это не новость. Иногда социологи делают довольно много, чтобы доказать очевидные вещи. Интересно, что взрослые часто забывают об очевидных вещах, когда речь заходит о детях. Каждый из нас независимо от возраста предпочитает свободу выбора и самостоятельность, а не жесткий контроль со стороны окружающих. Когда мы заставляем детей учиться в школе, они стараются делать как можно меньше, только чтобы избежать наказания, – ровно так же, как поступают при похожих обстоятельствах взрослые.

В игре важны средства, а не итог

Многие наши действия свободны в том смысле, что никто не заставляет нас их совершать, но на самом деле они не свободны в чистом виде, по крайне мере они так нами не воспринимаются. Мы выполняем действия, которые, по нашему мнению, должны выполнять для достижения заданных целей. Мы чешем руку, чтобы она перестала чесаться, убегаем от тигра, чтобы нас не съели, читаем неинтересную книгу, чтобы получить хорошую оценку за контрольную, или работаем на скучной работе, чтобы заработать денег. Если бы не было зуда, тигра, контрольной и необходимости в деньгах, мы бы не чесались, не бежали, не учились и не делали скучную работу. В этих случаях мы не играем.

Пока мы занимаемся делом для того, чтобы достичь цели или какого-то результата, отдельного от самого занятия, это занятие нельзя считать игрой. Если мы заняты серьезным делом, а не игрой, то больше всего ценим результаты работы. Действия – это средства для достижения целей. Если дело не игра, мы обычно выбираем самый быстрый способ с наименьшими усилиями, чтобы достичь результата. Например, школьник, если он серьезно относится к учебе, совершит минимум усилий, необходимых, чтобы выучить материал и получить вожделенную пятерку. При этом все мысли во время учебы будут исключительно о результатах контрольной. Для такого школьника любое обучение, не имеющее конкретной цели, окажется зря потраченным временем.

Однако в режиме игры все наоборот. В игры играют ради процесса игры. Школьник, который учится играючи, будет

получать удовольствие от изучения предмета и не станет волноваться о результатах контрольных. В игре все внимание приковано к средствам, а не к результатам, а участники игры совсем не обязательно будут искать простые способы достижения целей. Представьте себе кошку, которая *охотится* на мышку, и кошку, которая *играет,* охотясь на мышку. Первая будет искать самый быстрый способ поймать мышь, а вторая попробует сделать это разными способами, не всегда успешно, и станет упускать мышь каждый раз, чтобы пытаться поймать ее еще. Кошке, которая охотится, важно поймать мышь, а кошке, которая играет – ловить. (Безусловно, мышке неприятно ни то ни другое.) Говоря другими словами, побуждение играть идет *изнутри* (то есть исходит от самого занятия), а не *извне* (то есть когда возбудитель – награда, отдельная от самого занятия).

В игре часто ставятся какие-то цели, но они воспринимаются как неотделимая часть игры. Цель не может быть единственной причиной принимать участие в игре. Цели игры подчинены средствам достижения этих целей. Например, в конструктивной игре всегда есть цель создать какой-то предмет, придуманный играющим. Но обратите внимание, что важно *создать* предмет, а не *иметь* его в итоге. Вряд ли дети, строящие замок из песка, будут счастливы, если к ним подойдут взрослые и скажут: «Перестаньте, сейчас я построю вам замок». Взрослый только все испортит, это будет уже не развлечение. Точно так же и у детей, и у взрослых есть цель набрать баллы или победить в соревновательной игре, но если им на самом деле интересно играть, то их побуждает процесс зарабатывания баллов или попытки выиграть, а не сами баллы или статус победителя. Если кто-то будет жульничать и выиграет или срежет и выберет легкий путь, чтобы обойти процесс игры и получить приз и признание, то это означает, что этот человек не играет по-настоящему.

Взрослые могут оценить, насколько их работа приближена к игре, задав себе вопрос: «Уволился бы я, если бы получал такую же зарплату, имел те же перспективы на будущее, неизменное отношение окружающих ко мне и такое же ощущение, что приношу пользу человечеству, но при этом *не делал* бы эту работу?» Если человек с радостью готов уволиться, то эта работа совсем не подходит под наше определение игры. Если бы человек все равно хотел делать эту работу или ушел бы, но очень неохотно, значит, его работа – удовольствие, то есть она приносит ему радость независимо от того, что он получает за нее.

Беррес Фредерик Скиннер[34], известный ученый, изучавший проблемы поведения, чье мнение много значило среди психологов в середине XX века, разработал целую

психологическую школу, основанную на идее, что поведение полностью зависит от результата, к которому должно привести, то есть от награды в конце действия. Сам Скиннер называл это «подкрепляющими стимулами». Психология уже шагнула дальше от такого узкого взгляда, при этом варианты Скиннера до сих пор популярны среди экономистов, которые видят в нас расчетливых счетоводов, чьи мысли только о том, как заработать или приобрести побольше, а сделать при этом поменьше. Современная экономическая теория, равно как и устаревшая психология Скиннера, работает гораздо лучше, когда надо объяснить, как заставить людей (или крыс) делать то, чего они не хотят. Но они разваливаются на части, как только мы переводим внимание на игру. При том что игра до определенной степени впитала в себя почти всю деятельность человека, у психологии Скиннера и современной экономической теории средства понимания человеческого поведения ограниченны.

Исследования показали, что в некоторых случаях наличие награды *снижает* вероятность участия человека в каком-то деле, потому что появляется ощущение, что это работа, а не игра. Марк Твен, гораздо больший знаток человеческого поведения, чем кто-либо из известных мне ученых, говорил об этом еще много лет назад. Том Сойер заставил своего приятеля Бена красить забор, при этом не платил ему, а вел себя так, что *взял* плату с него за такую привилегию. В начале 1970-х годов группа исследователей из Мичиганского университета провела классический эксперимент. Они поступали не как Том Сойер, а наоборот: давали дошкольникам вознаграждение за занятие, которое обычно нравилось детям, поэтому те воспринимали его как работу{182}. Изначально наблюдения показывали, что всем детям нравилось рисовать фломастерами, почти все свободное время они проводили за этим занятием. Во время эксперимента детей поделили на три группы. В первой группе *с известным вознаграждением* заранее сказали, что тот, кто лучше всех нарисует картинку фломастерами, получит грамоту. Второй группе *с неизвестным вознаграждением* велели нарисовать картинку, а потом в качестве сюрприза вручили грамоту. Третьей группе просто предложили рисовать, и их ничем не награждали. Во время эксперимента дети не знали, что происходит в соседних группах.

Эксперимент показал два очень значимых результата. Во-первых, дети из первой группы, которые знали, какое именно вознаграждение их ждет, рисовали намного *хуже,* чем дети из двух других групп, – рисунки оценивали судьи, которые не знали, дети из какой группы их нарисовали. И во-вторых, дети из первой

группы потратили на рисование в два раза меньше времени, чем дети из двух других групп. Не было разницы в поведении детей из группы, в которой не знали, что будет вознаграждение, и в которой знали, что его не будет. Согласно исследователям, такие результаты доказывают, что ожидание вознаграждения перевернуло в головах у детей идею рисования фломастерами. Они воспринимали процесс рисования как работу за награду, а не как развлечение. При этом они старались гораздо меньше (ровно настолько, чтобы получить грамоту) и перестали рисовать, когда им не стали сулить награду. В группе с неожиданным вознаграждением такого эффекта не было, потому что оно не могло служить мотиватором. Дети, которые не знали, что получат грамоту, не могли сказать себе: «Я рисую, только чтобы получить грамоту». После этого было проведено много похожих исследований как с детьми, так и со взрослыми, и результаты были точно такими же независимо от занятия и вознаграждения{183}.

Значение таких открытий довольно очевидно. Можно убить игру, если в центре внимания будет вознаграждение или какие-то перспективы. Так случается в игровых соревнованиях, когда цель победить берет верх над удовольствием от игры. Когда игра становится в первую очередь средством, чтобы кто-то доказал, что он лучше остальных, или чтобы поддержать чувство команды, которая обязана победить, – это уже что-то совсем другое, а не игра. Если основная причина вступить в игру – награда, то любая игра будет испорчена. Я подозреваю, что гораздо больше людей играли бы в историю, математику, естественные науки или языки, если бы в школе не давали за них наград и не ругали и если бы из этих заведомо интересных предметов не делали работу.

Правила игры придумывают участники

Игра – результат свободного выбора, но при этом она не свободна по форме. В ней всегда есть структура, которая образуется из правил в сознании участников игры. Эта мысль на самом деле продолжение идеи о важности средств в игре. Правила игры – это средства. Играть – значит вести себя в соответствии с правилами, которые выбрал сам. Эти правила совсем не похожи на законы физики или на биологические инстинкты, которым следуют автоматически. Это скорее понятия в сознании участников игры, и часто необходимо сознательное усилие, чтобы о них помнить и следовать им.

Например, основное правило конструктивной игры состоит в том, что ты должен работать с выбранным материалом, причем

так, чтобы воспроизвести или изобразить какой-либо определенный предмет или узор. Ты не просто ставишь кубики как попало, а намеренно выстраиваешь, чтобы получилось то, что задумано. Даже игровые бои (драки или погони понарошку), которые со стороны выглядят диковато, подчиняются правилам. Например, обязательное правило в таких играх – изображение некоторых действий настоящего боя, но по-настоящему нельзя причинять вред другому человеку. Нельзя бить со всей силы (по крайней мере, если ты сильнее партнера), нельзя пинаться, кусаться или царапаться. В игровых боях контроль всегда сильнее, чем в настоящих, это всегда упражнение на самоограничение.

Существует вид игр, который исследователи называют социодраматическими, когда дети разыгрывают различные роли или сцены: играют в дочки-матери, изображают свадьбу или притворяются супергероями. Основное правило здесь – подчиняться своему собственному пониманию и пониманию другими участниками той роли, которую ты играешь. Если в игре ты собака, то должен передвигаться на четвереньках и лаять, а не говорить. Если ты Чудо-женщина[35] и ты и все твои товарищи по игре уверены, что она никогда не плачет, ты не должен плакать, даже если упадешь и ушибешься.

Чтобы проиллюстрировать правила социодраматической игры, русский психолог Лев Выготский написал о двух девочках, сестрах пяти и семи лет, которые иногда *играли*, как будто они сестры{184}. В жизни они редко задумывались над своими родственными связями, и у них не было установленной линии поведения по отношению друг к другу. Иногда им нравилось быть вместе, иногда они дрались, а иногда не замечали друг друга. Но когда они играли в сестер, то всегда вели себя в соответствии с общим представлением о том, как должны вести себя сестры: одинаково одевались, одинаково говорили, ходили, держась за руки, говорили, как они похожи друг на друга и как отличаются от остальных и так далее. Самоконтроль в этой игре в сестер у девочек был выше, они прилагали больше умственных усилий и следовали правилам серьезнее, чем в реальности.

Игры с наиболее выраженными правилами называют формальными. Сюда относятся, например, шашки и бейсбол, где правила определены вербально таким образом, чтобы минимизировать двусмысленность их понимания. Правила подобных игр передаются от одного поколения к другому. У многих формальных игр в нашем обществе есть соревновательный элемент, и цель формальных правил состоит в том, чтобы ограничения распространялись на всех участников

соревнований в равной степени. Участники формальных игр, если играют по-настоящему, должны на период игры принять эти правила как собственные. Естественно, что, за исключением «официальных» версий этих игр, можно изменить правила под себя, но все изменения должны быть приняты единогласно всеми участниками игры.

Основная идея заключается в том, что любая игра требует большого самоконтроля. Не в игре дети (да и взрослые тоже) ведут себя в соответствии со своими сиюминутными биологическими потребностями, эмоциями и капризами. Но в игре они должны вести себя так, как они и их товарищи по игре считают правильным. Игра затягивает и пленяет участников именно потому, что она упорядочена правилами, которые дети сами придумали и приняли.

Упомянутый выше Лев Выготский исследовал игры и подчеркивал их природу, основанную на правилах. В опубликованной в 1933 году работе, посвященной развитию игр, Выготский прокомментировал очевидный парадокс, заключающийся в том, что, с одной стороны, игра спонтанна и свободна, а с другой – участники должны следовать правилам:

> «Парадокс заключается в том, что ребенок действует в игре по линии наименьшего сопротивления, то есть делает то, что ему больше всего хочется, так как игра связана с удовольствием. В то же время он научается действовать по линии наибольшего сопротивления: подчиняясь правилам, дети отказываются от того, что им хочется, так как подчинение правилам и отказ от действия по непосредственному импульсу в игре есть путь к максимальному удовольствию. Игра непрерывно создает требования к ребенку действовать вопреки непосредственному импульсу… На каждом шагу ребенок приходит к конфликту между правилом игры и тем, что бы он сделал, если бы сейчас мог действовать непосредственно… Таким образом, существенный признак игры – правило, ставшее аффектом… Правило побеждает как сильнейший импульс. Отсюда вытекает, что такое правило есть внутреннее правило, то есть правило внутреннего самоограничения, самоопределения… В игре возможны высшие достижения ребенка, которые завтра станут его средним реальным уровнем, его моралью»[185].

Безусловно, идея Выготского следующая: желание ребенка играть настолько велико, что оно мотивирует его учиться

самоконтролю. Ребенок противостоит порывам и соблазнам, которые противоречат правилам, потому что ему будет гораздо приятнее, если он останется в игре. К выводам Выготского я добавил бы, что ребенок принимает правила игры и желает подчиняться им, потому что всегда может свободно выйти из нее, если правила перестанут быть в радость. Учитывая это, можно сказать, что противоречие существует только внешне. Свобода ребенка в реальной жизни не ограничивается правилами игры, потому что ребенок может в любой момент по собственному решению из этой игры выйти. Это еще одна причина, почему свобода выхода из игры – столь важный аспект для ее определения. Без этой свободы правила игры были бы невыносимы. Требование вести себя как Чудо-женщина в реальной жизни было бы ужасным, но вести себя так в игре весело, потому что это мир, из которого ты всегда можешь уйти.

В игре все понарошку

Еще одно очевидное противоречие игр заключается в том, что игра серьезна и несерьезна, реальна и нереальна. В игре человек входит в мир, физически расположенный в реальном мире, использует предметы реального мира, игра часто отражает то, что происходит в реальном мире, и дети считают ее реальной, но при этом умом отделяют от реальной жизни.

Наиболее очевидны воображение или фантазия в социодраматической игре, где участники создают персонажей и сюжет, но воображение или фантазия также присутствуют во всех играх у людей. В игровых боях сражения происходят понарошку, а не по-настоящему. В конструктивных играх участники говорят, что строят замок, но они знают, что это не настоящий замок, он тоже понарошку. В формальных играх с четкими правилами нужно принять заранее продуманную вымышленную ситуацию, которая лежит в основе правил. Например, в реальности слоны могут двигаться в любом направлении, но в придуманном мире игры в шахматы они могут ходить только по диагонали.

Фантазийный аспект игры тесно связан в понимании участников с ее сущностью, основанной на правилах. Действие игры происходит в вымышленном мире, поэтому она управляется не законами природы, а правилами, существующими в сознании играющих. В реальности нельзя скакать на лошади, если лошади физически нет, но в игре на лошади можно ехать, если правила игры позволяют или предписывают это. В реальности швабра – это швабра, а в игре она может быть лошадью. В реальности шахматная фигура – предмет, вырезанный из дерева, а в

шахматах это слон или конь, имеющие определенные способности и ограничения в движении, которые никак не связаны со свойствами деревянной фигуры. Выдуманная ситуация диктует правила игры. Настоящий физический мир, в котором проходит игра, вторичен. В игре ребенок учится брать на себя ответственность за то, что происходит вокруг, а не просто пассивно реагировать на происходящее. В игре доминирует концепция, созданная в сознании ребенка, и он подгоняет доступные элементы физического мира, чтобы они соответствовали этой концепции.

В любой игре есть время в игре и время вне игры, хотя в одних играх это более очевидно, чем в других. Время в игре – период фантазии. Время вне игры – временное возвращение к реальности – возможно, чтобы завязать шнурки, или выйти в туалет, или поправить товарища по игре, который не следует правилам. Во время игры никто не говорит: «Я просто играю», так же как шекспировский Гамлет не объявляет со сцены, что он убивает отчима понарошку.

Дети серьезно относятся к игре и часто во время игры не признают, что играют. Взрослых такое отношение иногда вводит в заблуждение, и они совершенно напрасно беспокоятся о том, что дети не отделяют реальность от фантазий. Когда моему сыну было четыре года, он иногда на пару дней становился Суперменом. На протяжении этого времени он рьяно отрицал, что только притворяется Суперменом, и это беспокоило воспитательницу детского сада. Она немного успокоилась, когда я заметил, что мальчик никогда не пытался прыгать с настоящих высоких зданий или останавливать настоящие поезда. Он призн*а*ет, что всего лишь играл, когда наконец объявит конец игры и снимет плащ. Признать, что игра это игра, – значит снять волшебное заклинание; это автоматически превращает время в игре во время вне игры.

В человеке меня поражает, что даже двухлетние дети понимают разницу между реальностью и игрой{186}. Двухлетка, которая переворачивает чашку, наполненную воображаемой водой, над куклой и говорит: «Ой-ой, кукла мокрая», знает, что кукла не мокрая. Маленьким детям невозможно объяснить, что такое притворство, и тем не менее они это понимают. Очевидно, игровой режим работы мозга и способность отделять его от буквального – особенность, от рождения присущая мозгу человека. Эта природная способность – часть врожденной способности к игре.

Элемент фантазии в игре не всегда очевиден, а в игре взрослых он не включен на полную мощность, как в детской игре.

Это одна из причин, почему взрослые обычно не играют на все 100 процентов. Тем не менее я считаю, что воображение занимает важное место во многих, если не в большинстве занятий взрослых, и это главный элемент интуитивного чувства того, до какой степени действия взрослых – игра. Архитектор, проектирующий дом, проектирует настоящий дом. При этом он привносит изрядную долю фантазии, когда представляет себе, как будет выглядеть дом и как люди в нем будут жить, и соотносит это со своими эстетическими установками. Можно сказать, что архитектор строит воображаемый дом, который есть у него в уме и на бумаге, прежде чем он станет реальным. Ученый, выдвигающий гипотезу, чтобы объяснить известные факты, использует воображение, чтобы выйти за пределы самих фактов. Эйнштейн называл свои творческие достижения в математике и теоретический физике комбинаторной игрой. Известно, что он считал, будто понял теорию относительности, представив себе, что будет, если он погонится за лучом света и поймает его{187}. Похоже, что гении – это те, кто и во взрослом состоянии сохраняет способность фантазировать как маленький ребенок. У всех нас способности мыслить абстрактными категориями и воображать гипотетические вещи зависят от умения представить себе ситуацию, в которой мы никогда не были, а также рассуждать логически в воображаемых условиях. Этот навык все дети регулярно развивают в играх.

Когда я говорю, что написание этой главы – на 80 процентов игра, то беру в расчет и свое чувство свободы при ее написании, и удовольствие от процесса, и тот факт, что я следую принятым мной правилам (языка). А также и то, что в этом занятии присутствует большая доля воображения. Я не придумываю факты, но изобретаю способ связать их вместе. Кроме того, я представляю, как эти факты впишутся в общую структуру моей работы, которая пока не существует в реальности. Таким образом, фантазия сопровождает меня в этом занятии точно так же, как ребенка, строящего замок из песка или притворяющегося Суперменом.

Получается, что игра – образ мышления, который побуждает воображение. В состоянии игры студенты, принимающие участие в эксперименте Исен, могли легко представить себе, как коробка от кнопок может быть полочкой для свечки. С таким же настроем четырехлетние дети в эксперименте Диас и Харриса могли представить себе мир, в котором все кошки лают. В игровом настроении участники эксперимента Амабайл без каких-либо внешних вмешательств придумывали интересные картинки, коллажи, стихи и истории. В игровом настроении Эйнштейн

представил, как соотносятся время и движение. Это же настоящее преступление по отношению к детям – запрещать им играть в школе, а потом требовать, чтобы они мыслили гипотетически или творчески!

Игра проходит в активном, бдительном состоянии разума, но не напряженном

Эта последняя характеристика игр естественным образом вытекает из первых четырех. Игра требует сознательного контроля собственного поведения и внимания к процессу и правилам, поэтому сознание должно быть активным и бдительным. Участники игры не просто пассивно впитывают информацию из окружающей среды, или рефлекторно отвечают на раздражители, или ведут себя автоматически в соответствии с привычкой. Они должны активно думать о том, что делают в определенный момент игры. Кроме того, игра – это не ответ на внешние требования или срочные биологические нужды, поэтому человек в игре относительно свободен от сильных побуждений и эмоций, которые могут восприниматься как давление. И поскольку внимание участников игры сконцентрировано на процессе, а не на результате, а мир игры далек от реального мира, где последствия имеют значение, страх неудачи не отвлекает их. Поэтому состояние сознания участников в игре активно и бдительно, но не тревожно.

Некоторые исследователи, говоря про состояние сознания в игре, используют термин «быть в потоке»{188}. Внимание настроено на саму деятельность, а осознание себя и времени снижено. Разум полностью поглощен идеями, правилами и действиями игры и в общем и целом не восприимчив к внешним раздражителям. Многие исследователи, которые считают, что не занимаются изучением игр, описывают похожее состояние сознания как идеальное для обучения и творчества. В моем понимании они изучают игру.

Несколько лет назад на основе исследований, аналогичных тем, что я описывал в первой части главы, психолог Барбара Фредриксон[36] разработала «теорию расширения и созидания позитивных эмоций», как она сама ее называет{189}. Согласно ее теории, позитивные эмоции *расширяют* наше восприятие и пределы мышления, и это дает нам возможность увидеть то, чего мы не замечали раньше, направить размышления по новому пути, попробовать вести себя по-другому. Таким образом позитивные эмоции *создают* знания, впечатления и навыки. И напротив, негативные эмоции сужают наше восприятие и ограничивают

мышление, мы концентрируемся только на наиболее ярко выраженном источнике напряжения – на страшном тигре, ненавистном враге или негативных последствиях ошибок. Подобное напряжение активизирует возбуждение автономной нервной системы, которая облегчает работу с задачами, требующими выброса физической энергии и четкой концентрации на цели, но при этом мешает мыслить творчески, учиться и рассуждать. С точки зрения эволюции негативные эмоции, особенно страх и злоба, проявляются в тех случаях, когда ситуация чрезвычайная. Непредвиденные ситуации не лучший момент испытывать новые способы мышления и поведения. В чрезвычайной ситуации мы скорее захотим воспользоваться известными методами борьбы со стрессом, которые уже вошли в привычку, а не пробовать что-то новое.

Теория Фредриксон охватывает довольно много из того, о чем я говорил в этой главе. Но я бы назвал ее теорией расширения и созидания *игрового состояния*. Или, чтобы название звучало более законченным, теорией расширения и созидания игрового состояния и *любознательности*. Позитивное состояние сознания, которое расширяет восприятие и создает знания, в большинстве, если не во всех примерах Фредриксон – как раз то состояние, которое порождает игру и тягу к исследованию.

Сила игры – в простоте

Часто люди думают, что игры легкомысленны и несерьезны. И они правы. Как я уже сказал, мы играем ради процесса игры, а не для достижения каких-то серьезных целей в реальном мире – например, добыть еду, заработать денег, снискать похвалы, убежать от тигра или добавить строчку в резюме. Это занятие, по крайней мере частично, происходит в придуманном мире. Поэтому, конечно, это очень просто! Но в этом и заключается самый очаровательный парадокс игры: огромное ее значение для образования обусловлено именно ее несерьезностью.

Игра много значит для образования, и при этом участники игры не учат ничего сознательно. Они играют для удовольствия, образование – это побочный продукт игры. Если бы участники играли, имея серьезную цель, игра перестала бы быть игрой и потеряла бы часть образовательной значимости.

Во время игры дети не думают о будущем и не боятся ошибаться, потому что в играх ошибки не приведут к серьезным последствиям. Дети спокойно пробуют делать разные опасные или вообще невозможные в реальной жизни вещи в своем придуманном мире. Поскольку в игре ребенок не ищет одобрения старших, он не думает об оценке и не беспокоится о ней. Страх и беспокойство об оценках сковывают разум и тело, загоняют их в рамки, в которых возможно выполнять хорошо заученные и привычные действия, но они не подходят для изучения нового или размышления о новом. В игре дети не волнуются ни об ошибках, ни о суждениях других, поэтому могут полностью посвятить все внимание тем навыкам, которые им нужны в данный момент для игры. Они стремятся делать все как можно лучше, потому что это и есть настоящая цель игры. И при этом они знают, что даже в случае провала никаких последствий в настоящем мире у них не будет.

Играть просто, но не легко. В основном вся радость от игры кроется в решении сложных задач на ходу. Если игра становится слишком легкой, то перестает быть привлекательной и в нее никто не играет. Тогда участники игры усложняют игру или находят себе другое занятие. Маленькие дети, которые учатся ходить, как только у них начинает получаться, переходят к более сложным двигательным занятиям – начинают бегать, прыгать или лазать. Молодые животные тоже усложняют себе задачи, постепенно используя в играх все более продвинутые приобретаемые навыки. В одном исследовании наблюдали за детенышами горных коз. Когда они уже научились бегать по

ровной поверхности, то стали играть в догонялки на более крутых склонах, где бегать было сложнее[190]. Точно так же молодые обезьяны качаются и перепрыгивают с ветки на ветку, которая находится довольно далеко, чтобы дотянуться, но при этом достаточно близко к земле, чтобы не ушибиться, если с нее упасть[191]. В видеоиграх подростки переходят с одного уровня сложности на следующий. Нет никакого удовольствия играть на одном и том же уровне. Комбинаторные игры Эйнштейна постоянно ставили перед ним новые задачи для ума и подталкивали его к новым высотам. Когда у детей есть свобода играть, они играют естественно, на пределе своих физических и умственных способностей.

Еще один аспект игры, который тоже способствует обучению, – повторение. В большинстве игр действия повторяются. Когда кошка играет с мышкой, то преследует ее, ловит, а потом отпускает, чтобы поймать снова. Ребенок, который учится говорить, лепечет, повторяя одни и те же слоги или сочетания слогов, иногда меняя последовательность, словно специально отрабатывает произношение. Ребенок, который учится ходить, ходит туда и обратно по одному и тому же маршруту. Дети, которые играют в чтение книжек, могут много раз «читать» одну и ту же небольшую книжку, которую знают наизусть. Во всех структурированных играх, таких как догонялки, бейсбол или данетки, действия повторяются снова и снова. Одна из отличительных черт игры – внимание к процессу, а не к результату, и идея повторения как раз очень хорошо соотносится с этой характеристикой. Участники игры повторяют одно и то же действие несколько раз, чтобы запомнить, как делать его правильно.

Но это не механическое зазубривание. Любое повторение – творческий акт, потому что желание повторить исходит от участника игры. Если каждое новое действие полностью повторяет предыдущее, то это только потому, что играющий специально старается это сделать. Однако чаще всего очередное такое повторение чем-то отличается от каждого предыдущего. Играющий нарочно изменяет действие, чтобы попробовать сделать то же самое, но по-новому. Побочным эффектом такого повторения будет совершенствование и закрепление нового навыка. Когда ребенок начинает повторять одно и то же, родители или другие взрослые часто думают, что ничему новому дети уже не учатся. Но если бы это было так, дети бросили бы игру и стали играть во что-то другое.

Заключительная мысль. Представьте себе, что вы всесильны, и вот вы столкнулись с необходимостью заставить молодых

людей и детенышей других млекопитающих отрабатывать навыки, необходимые для выживания и размножения в условиях их обитания. Как бы вы решили эту проблему? Сложно представить себе более подходящее решение, чем встроить в их мозг механизм, который заставлял бы их хотеть отрабатывать навыки, чтобы каждый раз дети испытывали радость в качестве награды. На самом деле такой механизм уже встроен благодаря естественному отбору, и результат его действия – поведение, которое мы называем игрой. Вероятно, игра вызывала бы больше уважения, назови мы ее как-нибудь по-другому, например «отработка жизненно необходимых навыков по собственному желанию». Однако такая формулировка лишила бы игру беззаботности и, следовательно, снизила бы эффективность. Поэтому остается противоречие. Мы должны принять простоту игры, чтобы осознать ее глубину. Почти 300 лет назад английский поэт Томас Грей писал: «И где неведенье есть сладость, там буйство есть ученым быть»[37]. Я бы перефразировал его слова так: «Где знания и навыки есть сладость, есть мудрость в том, чтоб быть глупцом».

Глава 8
Роль игры в социальном и эмоциональном развитии ребенка

Играя друг с другом без взрослых, дети учатся принимать самостоятельные решения, контролировать эмоции и желания, ставить себя на место других, преодолевать разногласия и дружить. Если коротко – в игре дети учатся контролировать свою жизнь.

Чему учат неформальные занятия спортом

Представьте, как раньше играли в бейсбол: на пустыре объявлялась группа ребят в надежде найти себе компанию для игры. Кто пешком, кто на велике, кто один, а кто с друзьями. Один нес биту, другой – мяч (причем это совсем не обязательно именно бейсбольный мяч), у кого-то находились перчатки принимающего. Народу собиралось достаточно, игра начиналась. Двое лучших по местным меркам игроков назначались капитанами команд и определяли, кто за кого будет играть. Они ставили базы: это могли быть шапки, летающие тарелки фрисби или любые другие предметы подходящего размера. Если игроков не хватало для занятия всех позиций, приходилось импровизировать. Тут не было ни одного взрослого, который давал бы указания или улаживал споры, дети все придумывали и делали сами. Такой способ играть в бейсбол и есть по сути *игра*, то есть деятельность, которую дети выбрали сами, которой сами руководят и играют ради процесса, а не ради награды.

А теперь представьте себе игру в Младшей лиге. Она проходит на ухоженном поле, которое выглядит точь-в-точь как профессиональное, только меньше. Детей привозят туда на машинах, потому что одни далеко живут, а у других так захотели родители. Большинство взрослых остаются посмотреть на игру и поболеть за маленьких игроков. У каждой команды действующей лиги есть взрослый тренер, а состав определен заранее. На игре взрослый судья объявляет подачи, штрафные мячи и выводит игроков из игры. Ведется официальный счет, и в каждом сезоне с учетом всех выигрышей и поражений определяется победитель. Некоторые ребята действительно сами хотят играть в этих турнирах, но остальных либо уговорили, либо заставили родители.

Неформальная игра в бейсбол, как и другие игры, в которые дети играют сами по себе, учит их тому, чему не научит ни одна формальная игра под руководством взрослых. Вот пять наиболее ценных уроков, которые дети могут извлечь в жизни.

Урок 1. Чтобы игра продолжалась, все должны быть довольны. Основной признак свободы в игре – свобода в любой момент из нее выйти. В неформальной игре никто не будет вас заставлять остаться и никто из взрослых не расстроится, если вы уйдете, – ни тренер, ни родители, ни кто-то еще. Игра продолжается до тех пор, пока есть достаточное количество игроков и все хотят играть. При этом каждый заботится о том, чтобы все участники – даже игроки из команды противников – были довольны игрой.

Это значит, что в неформальной игре вы определенным образом подстраиваетесь под игроков и меняете установленные правила в зависимости от сил каждого. Вы не будете бежать к базе защитников изо всех сил, если игрок защищающейся команды меньше вас и может упасть и ушибиться. При этом в Малой лиге это был бы хороший ход (там, если вы не бегаете в полную силу, тренер будет еще и ругаться). Именно поэтому в неформальных играх дети гораздо реже получают травмы, чем в спортивных секциях, несмотря на то что родители уверены в большей безопасности спорта, проходящего под присмотром взрослых{192}. Если вы подаете мяч маленькому Джонни, то подача будет не такой сильной, потому что он не сможет отразить сильный удар. Вы прекрасно знаете, что даже ваши товарищи по команде обвинят вас, что нечестно бросать мяч изо всех сил тому, кто моложе. Однако когда против вас встает более старший и опытный Джером, вы покажете себя во всей красе, но не потому, что хотите победить его, а потому, что слабый удар может его обидеть. Поэтому золотое правило социальных игр – «поступай с другими так, как они хотят, чтобы поступали с ними», а совсем не «поступай с другими так, как ты бы хотел, чтобы они поступали с тобой». Равенство в игре не означает быть одинаковыми. Равенство означает, что следует действовать с учетом индивидуальных особенностей и пожеланий каждого игрока.

Чтобы быть хорошим игроком в неформальной спортивной игре, недостаточно слепо следовать правилам. Скорее нужно посмотреть на игру с точки зрения остальных участников, понять, чего они хотят, и по возможности постараться сделать хоть что-то из этого. Если у вас совсем не получится, то вы останетесь один. В неформальных играх доставить удовольствие остальным участникам гораздо важнее победы, и в жизни это правило тоже работает. Многим трудно это усвоить, но они так хотят играть с другими детьми, что в конце концов осваивают этот навык. Если, конечно, у них достаточно времени на игры, где есть масса возможностей проиграть, испытать на себе последствия и попробовать снова.

Урок 2. Правила игры определяют участники; правила можно менять. Участники игры могут сами создавать свои правила и менять их в зависимости от разных условий, потому что в неформальной игре нет стандартов. Если площадка для игры слишком маленькая, а единственный найденный мяч резиновый и улетает слишком далеко, участники могут считать вне игры любой улетевший за границы площадки мяч. Тогда игроки будут внимательнее кидать мяч, а не бить по нему изо всей силы. Или же самого сильного игрока могут попросить играть одной рукой –

левой, если он правша, или еще вместо биты взять швабру. Если условия во время игры поменялись, то и правила могут измениться. Что-либо подобное невозможно в Малой лиге, где нельзя менять установленные взрослыми правила. В формальной игре условия должны соответствовать правилам, а не наоборот.

Еще давным-давно Жан Пиаже, наблюдая за детьми, играющими в шарики[38], заметил, что они гораздо лучше понимают правила игры, когда играют сами по себе, а не под началом взрослых{193}. Если игрой руководят взрослые, дети считают, что правила определяет кто-то вышестоящий и с ним нужно соглашаться. Однако когда дети играют сами по себе, то приходят к выводу, что в большинстве случаев правила – это условия, которые помогают сделать игру более веселой и справедливой. Их можно менять, если меняются условия. Для жизни в демократическом обществе чем меньше наставлений, тем лучше.

Урок 3. Конфликты решаются в спорах, участники приходят к соглашению в процессе обсуждения. В неформальных играх участники не только сами придумывают и меняют правила, но и выступают в роли судей. Они сами решают, честный был бросок или нет, выбежал игрок за поле или остался внутри, не слишком ли сильная была подача для малыша Джонни и не должен ли Джулио дать свою новую фирменную перчатку поиграть другой команде. Тот, кто играет лучше, иногда имеет более веские аргументы в этих спорах, но право голоса есть у всех. Каждый отстаивает свое мнение как может, и в конце концов дети договариваются, но это не значит, что все со всеми полностью согласны. Это значит, что для продолжения игры необходимо согласие, продолжать игру хочется, и поэтому кто-то уступает. В неформальной игре единодушие не просто громкие слова, и оно не обусловлено какой-нибудь нравственной философией. Это необходимость, продиктованная реальностью. Тот, кого решение не устраивает, выходит из игры, а если уйдет слишком много народу, игра закончится (об этом я говорил, описывая урок 1). Неформальные игры учат нас: хотите продолжать играть – найдите компромисс. Если у вас нет главного, который все решит за вас, придется научиться управляться самостоятельно.

Однажды я смотрел, как дети играют в баскетбол во дворе. И на то, чтобы обсудить правила, а также что честно в игре, а что нет, они тратили гораздо больше времени, чем непосредственно на саму игру. И я услышал, как кто-то из взрослых рядом сказал: «Плохо, что у них нет арбитра на такой случай, они бы не тратили столько времени на болтовню». А разве это плохо? Какой навык важнее в жизни – попадать мячом в корзину или уметь

договариваться? Играя в неформальные игры, дети одновременно многому учатся, и спорт при этом может быть наименее важен.

Урок 4. Нет большой разницы между вашей командой и командой противника. В неформальной игре все участники знают, что делятся на команды произвольно, просто потому, что так нужно для игры. Состав команд каждый раз разный. Сегодня Билли играет за вашу команду, а завтра – за команду противника. На самом деле состав команды может меняться даже в процессе игры. Тот же Билли может начать играть в команде противника, а когда двоих из вашей команды загонят домой ужинать, он может перейти к вам, чтобы уравновесить силы. Если в обеих командах не хватает игроков, то Билли может быть принимающим и там и там. Идея команды «врага» или «противника» в неформальных играх находится четко в рамках игры, а не в реальности. Это временно и ограничено игрой. В этом смысле неформальная спортивная игра немного схожа с игрой на воображение, где Билли может притвориться огромным великаном, который хочет всех поймать и съесть.

В формальной игре в спортивной школе, наоборот, состав команды не меняется на протяжении нескольких игр. И результаты – голы и очки – в какой-то степени имеют последствия в реальном мире, например, в виде призов и наград от взрослых. Поэтому у ребенка развивается чувство причастности к определенной команде и, как следствие, появляются мысли вроде «моя команда лучше других». Причем это «лучше» может быть никак не связано с игрой и распространяться на ситуации вне игры. Главная тема исследований в социальной психологии и политологии касается внутригрупповых и межгрупповых конфликтных ситуаций. Банды, шайки, этнический шовинизм, национализм, войны – все эти понятия отражают тенденцию оценивать людей в зависимости от принадлежности к той или иной группе, делить их на своих и чужих. Деление на команды в формальных спортивных играх только подталкивает нас к подобному разделению на группы, а в неформальных играх такого деления нет{194}. Конечно, хороший тренер спортивной команды будет рассказывать о достойном поведении, о том, что нужно уважать команду противника, но все мы знаем, как подобные убеждения влияют на детей, да и на взрослых тоже.

Урок 5. Хорошая игра и удовольствие от нее намного важнее победы. «Игра и удовольствие от процесса намного важнее победы», – так обычно тренер детской сборной говорит после поражения, и очень редко – после победы. Но интересно, кто поверит в эту поговорку, когда на кону главный приз и дети видят, сколько народу смотрит игру и какое значение придает

счету. Интересно, много ли детей втайне подумают, что именно так считал Винс Ломбарди[39]. Идея «победа – самое главное» становится все более очевидной, когда ребенок переходит в старшую школу или начинает играть за команду вуза. В большей степени это проявляется, если он играет в футбол или баскетбол – самые популярные и престижные виды спорта в американских школах. Когда дети постепенно переходят из младшей школы в старшую школу и вуз, они начинают играть более профессионально, лишь немногие становятся участниками команды. Остальные на всю жизнь останутся зрителями, будут лежать на диванах и набирать вес, пока не смогут научиться играть самостоятельно.

В неформальном спорте игра и удовольствие гораздо важнее победы. Об этом знают все, в этом никого не нужно специально убеждать. Играть можно независимо от уровня подготовки. Сами по себе мы играем в спортивные игры, чтобы получать удовольствие, развивать навыки игры, иногда по-новому или каким-то необычным способом, за что в формальной игре вас либо поругают, либо засмеют. Например, можно попытаться отбить подачу узкой частью биты, чтобы потренировать глазомер. Можно усложнить легкие мячи в дальней части поля, отбивая их через плечо. Если вы играете лучше остальных, то такие приемы ограничат ваши возможности, что сделает игру интереснее для всех. В формальной игре, где победа имеет значение, вам никогда не попробовать подобные вещи, так как вас обвинят в том, что вы подставляете свою команду. Конечно, нужно быть аккуратным, когда вы вносите подобные творческие изменения, даже в неформальной игре. Вам придется научиться это делать, никого не обижая и не выставляя себя хвастуном. В неформальной игре всегда нужно прислушиваться к внутреннему голосу: что он подсказывает по поводу поведения в социальной среде.

Я в своей жизни побывал и игроком, и зрителем и по опыту могу сказать, что в неформальной игре больше внимания уделяется красоте игры, а не победе. Эта красота может заключаться в новых, необычных движениях, которые позволят вам проявить себя, улучшить свои физические способности и при этом скоординировать свои действия с остальными. Неформальная игра в своем лучшем проявлении не что иное, как оригинальный групповой танец, где игроки создают собственные танцевальные фигуры в пределах правил, согласованных с остальными. При этом каждый думает о том, чтобы не наступить на ногу партнеру. Мне также приходилось играть и в формальные игры, где на кону была победа университетской команды в чемпионате, это было очень далеко от творчества и танцев. Там

ради выигрыша ты всем наступаешь на ноги.

Так что же нас учит большему, необходимому для жизни, – формальная игра или неформальная? Мне ответ кажется очевидным. Жизнь – это неформальная игра. Правила этой игры можно менять бесконечно, и вы обязаны принять участие в их создании. В конце игры нет ни победителей, ни проигравших; все мы в конце концов окажемся в одном и том же месте. Уживаться и ладить с людьми гораздо важнее, чем победить их. В жизни самое главное – как играть, сколько удовольствия вы получите по ходу игры и сколько радости принесете окружающим. Все эти уроки ребенок усваивает в неформальной игре, и они куда более важны, чем научиться у тренера подавать крученый мяч или быстро проскользнуть ко второй базе. Я ни в коем случае не против профессионального спорта для тех, кому этого очень хочется, но такой спорт не должен исключать свободную игру, особенно когда речь заходит о том, чтобы извлечь из нее уроки и жить насыщенной жизнью.

Майкл Гринберг, бывший ученик школы «Садбери Вэлли», выразил примерно те же мысли о неформальном спорте, что и я, но более поэтично. Вот отрывок из его сочинения:

> «За все годы, что мы играли [в «Садбери Вэлли»] в активные игры, такие как футбол, американский футбол или баскетбол, не было ни одной серьезной травмы, разве что незначительная ссадина или синяк. Все играли в обычной одежде, у нас не было никакой специальной защиты, которую обычно требуют. Как же объяснить, что игроки в защите настолько часто травмируют друг друга? Потому что в организованной игре, когда мы смотрим на спорт (или на жизнь) с точки зрения достижения, победить важнее, чем не причинить кому-нибудь вреда. Поэтому совсем неважно, сколько на нас надето защиты или сколько мы говорим о «достойном поведении в спорте», – игроки все равно будут получать травмы. Когда мы играем (или живем) для веселья и удовольствия, для красоты процесса, когда все, что мы делаем, нам в радость, тогда самым главным для нас становится не задеть кого-нибудь, не лишить кого-то возможности тоже радоваться вместе с нами… Участие в занятии, где в поисках важного опыта физическое столкновение неодинаковых тел и объединение одинаковых душ трансформировалось через командную работу в стремление к личному совершенству,

надежности и ограничивающему контролю, осталось для меня самым важным в жизни. Я уверен, что на остальных это влияло точно так же»{195}.

Чему учит социодраматическая игра

Не только в неформальном спорте, но и в других социальных играх дети учатся важным вещам, необходимым для жизни в обществе. В качестве иллюстрации могу привести реальный пример своего рода игры на воображение – исследователи истолковали ее как *социодраматическую,* – где дети распределяют роли и следуют сюжетной линии. По всему миру именно этот вид игры наиболее популярен среди детей от трех до шести лет.

Исследователи Ганс Ферт и С. Р. Кейн записали на видео, как две девочки, Энни (пять лет и одиннадцать месяцев) и Бет (пять лет и два месяца), играли в раздевалке детского сада в игру на воображение{196}. Энни начала игру, предложив: «Давай как будто мы завтра вечером идем на бал и нам нужно приготовиться». Бет согласилась, взяла в руки платье и сказала: «Это как будто мое платье». Этим она продемонстрировала подруге, что принимает идею игры и очень хочет использовать именно этот реквизит. Дальше девочки 20 минут разбирали предметы одежды и аксессуары и обсуждали, что будет на балу. Большую часть времени они торговались, кто кем будет и кто что будет использовать. Они спорили из-за нарядных вещей, телефона, столика, бинокля, а также из-за того, кто где будет спать в ночь перед балом. В каждом маленьком споре каждая приводила аргументы, почему именно она должна играть эту роль или почему именно ей нужна определенная вещь. Но делали они это очень тактично, чтобы не обидеть друг друга.

Затем, когда Энни и Бет практически договорились по этим вопросам, в раздевалку вошла еще одна девочка, Кейла (четыре года и девять месяцев), и попросилась в игру. Девочки приняли ее, и все втроем, уже с Кейлой, они заново начали обсуждать реквизит и роли. Каждая отстаивала свою точку зрения: что носить, что именно будет происходить на балу, кто старше и у кого выше статус в игре. Чтобы игра не прекращалась, девочки должны были договориться по важным вопросам.

Например, Энни и Бет предлагали Кейле, которая была и самой младшей из них, стать маленькой сестрой, но Кейла категорически отказывалась от этой роли. Чтобы ее успокоить, девочки согласились, чтобы она была большой сестрой. Затем, чтобы сохранить родственные отношения, Энни и Бет возвели себя в статус мам. Далее последовало небольшое обсуждение того, что у Кейлы не может быть двух мам: «На самом деле у человека только одна мама». Тогда они решили, что одна из них будет мачехой. Все три девочки хотели, чтобы их звали Глория, и

было решено, что и в жизни так бывает. Все три хотели выйти замуж за принца и стать королевой. Бет и Энни, в принципе, понимали, что в жизни принц может жениться только на одной из них, но решили, что понарошку можно и на обеих. Однако все три девочки не приняли идею, что Кейла тоже будет женой принца, – это было бы слишком даже для игры. Но чтобы ей не было обидно, они повысили Кейлу до большой сестры и принцессы.

Эти три девочки уже умели играть в социальные игры, и этот эпизод показывает, как они оттачивают свои навыки в игре. Самое важное, чему учит такая игра, – умение отстаивать свою точку зрения, вести переговоры и приходить к соглашению. Каждой из них нужно было грамотно заявить о своих желаниях и при этом не обидеть остальных. По тому, как девочки говорили друг с другом, было ясно: они понимают, что нужно договориться. Например, обсуждая, как играть, они предлагали идеи, а не требовали. Большинство предложений дети заканчивали словами «хорошо?», «давайте?» или «правда же?».

Во время обсуждения они часто говорили о правилах, которые уже по традиции стали правилами всех игр в этом детском саду. Например, правило «кто нашел первый»: кто первый нашел или назвал какую-то вещь своей, тот ею и будет пользоваться в игре. Однако есть еще правило справедливости, которое важнее первого. Было бы нечестно, если бы все или почти все самые желанные вещи достались одному. Они должны быть честно поделены между всеми. В любой игре участники не всегда могут быть согласны с тем, в какой форме и какими методами воплощается справедливость, но это не мешает им всегда отстаивать сам принцип справедливости в игре.

Еще одно правило, которое часто применяют (хотя и не называют его), – правило последовательности. В игре все должно быть последовательно. Например, Энни, которой ужасно хотелось, чтобы бал поскорее начался, объявила, что он начинается прямо сейчас. Но Бет напомнила ей, что бал не начнется раньше следующего дня, они же уже так решили. А перед этим нужно было притвориться, что приходит ночь, они спят, и только после этого можно начинать бал. Энни немедленно согласилась. Также в игре хотя бы до некоторой степени все должно соответствовать представлению участников о реальном мире. Иногда от этого правила отступают, например, когда Энни и Бет решили, что обе выйдут замуж за принца. Но такие отступления специально обсуждаются и часто принимаются с оговоркой «на самом деле так не бывает». То есть во время игры девочки укрепляли свое понимание определенных правил и устоев реального мира. Согласно анализу, который провели Ферт

и Кейн, в социодраматической игре дети учатся мыслить так, как это принято в обществе, где они живут. По словам исследователей, дети в игре «строят общество».

Три маленькие девочки занимались именно тем, чем хотели, – они играли. Но поскольку они хотели играть друг с другом и вместе придумывать игру, то не могли делать *именно* то, что хотела каждая из них по отдельности. Им приходилось договариваться и идти на уступки, нужно было контролировать свои желания, чтобы соответствовать роли и играть по обговоренному сюжету. Это волшебное свойство детской социальной игры. Играя, делая то, что хочется, дети учатся идти на компромисс и *не* делать то, чего бы им хотелось. Кейла хотела стать королевой, но согласилась быть большой сестрой и принцессой. Всем трем девочкам хотелось носить самую красивую одежду, но им пришлось делиться друг с другом, что было честно, и все это признали. Энни в какой-то момент захотелось, чтобы бал начался прямо сейчас, уж больно не терпелось, чтобы принц сделал ей предложение, но ей пришлось контролировать свои желания, чтобы сохранить последовательность игры, и все было так, как договорились. Девочки контролировали свои желания, договаривались друг с другом, и все это – без вмешательства взрослых. А если бы взрослые вмешались, это, наоборот, могло бы помешать игре. Дети общались друг с другом, им нравилось испытывать свои полномочия, умственные способности и самообладание без участия взрослых.

Я привел именно этот пример игры, потому что он был зафиксирован и я смог его найти. В нем нет ничего необычного. Понаблюдайте за любыми детьми, которые играют вместе и у которых есть опыт таких игр. Вы удивитесь, но это будет общественное сознание в действии. Только смотрите на них издалека, не привлекая к себе внимания. Наблюдая за мальчиками, вы можете заметить, что они не такие тактичные, как Энни, Бет и Кейла, но и они находят способы, чтобы желания всех были учтены и игра продолжалась.

Невозможно провести настолько длительный эксперимент, чтобы определить, насколько лучше впоследствии развиваются социальные качества у детей, которые больше играют в социальные игры, чем у тех, кто не играет. Но это подтверждают кратковременные эксперименты, равно как и здравый смысл. Дети, которые чаще и больше других участвовали в социодраматических играх, по разным оценкам, проявляли большую заинтересованность в желаниях других и лучше понимали мысли, мнения и желания других людей{197}. Более того, несколько экспериментов, которые проводились среди

дошкольников, показали следующее: когда у одних детей есть дополнительная возможность участвовать в социодраматических играх, а у других нет, то первые гораздо лучше могут посмотреть на ситуацию с точки зрения других людей и легче уживаются с другими{198}.

Детские игры во время холокоста

А сейчас мы перейдем от трех милых девочек, играющих в детском саду в принцесс, к более ужасным сценам – детям в нацистских концлагерях. Если бы игры были роскошью, то дети бы здесь не играли. Но игра не роскошь. В игре дети учатся понимать реальность и жить в ней, насколько это возможно, и неважно, какова эта реальность. Историк Джордж Айзен собирал дневники и брал интервью у тех, кто выжил в лагерях. В своей замечательной книге Children and Play in the Holocaust («Детские игры времен холокоста») он описал, как дети евреев играли в нацистских гетто и концентрационных лагерях{199}.

В гетто, еще до того как евреев отправили на работы или в лагеря смерти, родители всеми силами пытались отвлечь детей от творящегося вокруг ужаса и сохранить хоть какую-то видимость тех игр, что были раньше. Родители устраивали игровые площадки и учили детей обычным играм. Сами же взрослые если и играли, то в те игры, которые могли психологически вывести их из мрачной реальности. Например, один мужчина выменял на корочку хлеба шахматную доску, потому что игра в шахматы отвлекала его от чувства голода. Но у детей было все совсем по-другому. Они не пытались избежать ужаса, но в своих играх старались противостоять ему. Дети играли в войну, во взрыв в бункере, в резню, в игру под названием «сними одежду с мертвеца» и в сопротивление. В Вильно (ныне Вильнюс) еврейские дети играли в евреев и гестаповцев. В этой игре евреи побеждали своих палачей и забивали их палками, изображавшими винтовки.

Даже в лагерях смерти дети играли, пока у них было достаточно сил, чтобы передвигаться. В Освенциме они подначивали друг друга прикоснуться к забору под напряжением, в другом лагере их игра называлась «пощекочи труп». Была и игра в газовую камеру: одни дети бросали в яму камни, а другие издавали крики умирающих людей. Еще одна игра называлась «клепси-клепси» (этим словом обозначали воровство) и была придумана по мотивам ежедневной лагерной переклички. Водящему завязывали глаза, а затем кто-то выходил из ряда и больно бил его по лицу. Затем повязку снимали, и водящий должен был по выражению лиц и другим признакам угадать, кто его ударил. В игре «клепси-клепси» дети тренировали очень важный для выживания в Освенциме навык – умение хорошо притворяться. Этот навык был необходим, например, чтобы никто не догадался о краже хлеба, о чьем-то побеге или о планах

Сопротивления.

Что в той беззаботной игре, которую мы себе обычно представляем, что в описанной Айзеном дети вносят условия реального мира в выдуманный контекст, в рамках которого можно противостоять этим условиям, попробовать жить в них или научиться с ними справляться. Некоторые боятся, что дети после жестоких игр станут жестокими взрослыми, но на самом деле все совсем наоборот. В сущности, именно жестокость мира взрослых приводит детей к жестоким играм. Как еще они могут эмоционально, интеллектуально и физически подготовиться к действительности? Ошибочно мнение, что мы сможем изменить будущее, контролируя детские игры и обучение детей. Если мы хотим изменить мир, то должны это сделать – дети подстроятся. Им нужно подготовиться к реальному миру, в котором им предстоит выжить, и они сделают это.

То, как дети в игре переживают какой-то трагический эпизод, было замечено и в более спокойной ситуации. Например, дети, которые видели из окна детского сада, как человек упал на землю с высоты семи метров и получил серьезные травмы, очень переживали это событие. После этого по собственной инициативе в течение нескольких месяцев в своей игре они падали, получали травмы, попадали в больницу и умирали{200}. Дети, пережившие нападение террористов – может быть, на них самих или же на их родителей, – воспроизводят в играх пережитые события, сопровождая их утешением{201}. В качестве утешения в игре дети могут «починить» или «восстановить» якобы поломанные вещи, защитить обиженных или позаботиться о пострадавших, продемонстрировать, как добро побеждает зло.

Даже дети, которые никогда не переживали никаких травм, кроме разве что тех незначительных, что бывают у всех, часто играют в эмоциональные игры со сценами травм. Таким образом они морально готовятся к тому, что им придется столкнуться с непредвиденными, но неизбежными случаями, когда они испытают боль и несчастье. Исследователь Гизела Вегенер-Шпёринг описала примеры таких игр среди обычных уравновешенных детей в детских садах Германии.

Например, она описала сцену из игры, в которой ребенка пороли ремнями. Мальчик, который был в группе на хорошем счету, сидел привязанный к стулу, а остальные дети довольно сильно били его{202}. Чтобы успокоить, две девочки предлагали ему бананы – в игре это были кубики. Мальчики, которые били его, иногда останавливались и давали ему попить воды, тоже понарошку. Всем участникам нравилось играть, потому что боль и сострадание – очень важная жизненная тема. По мнению

Вегенер-Шпёринг, единственный случай насилия за всю игру произошел, когда вошла воспитательница и прекратила игру, потому что считала ее жестокой. Вегенер-Шпёринг считает, что прерывать игру без какой-то особой причины оскорбительно и реакцией всегда будет агрессия. Когда воспитатель прекратила игру, у детей испортилось настроение. Они начали опрокидывать стулья и плохо вести себя в знак протеста.

В чем ценность «опасных» игр

Исследователи, изучавшие игры животных, предполагают, что самая главная цель игры с точки зрения эволюции – научить младшее поколение справляться со сложными жизненными ситуациями{203}. В своих играх молодняк всех видов млекопитающих постоянно и сознательно ставит себя в затруднительные и даже опасные ситуации. Когда они скачут, прыгают или бегают друг за другом, то теряют и снова восстанавливают контроль над телодвижениями. Например, когда козлята скачут, они наклоняются и крутятся в воздухе – так им сложнее приземлиться. Молодые обезьяны играют, качаясь на ветках деревьев, при этом, чтобы было немного страшно, они выбирают те ветки, которые удалены друг от друга и расположены весьма высоко над землей, но в то же время не столь высоко, чтобы при падении можно было очень сильно ушибиться. Молодые шимпанзе любят играть, срываясь с верхних веток и цепляясь за нижние в самый последний момент, уже перед самой землей.

Почти все детеныши млекопитающих играют в догонялки. Они бегают друг за другом по очереди: сначала один убегает, другой догоняет, потом меняются. Большинству животных больше нравится убегать{204}. Например, типичная игра для молодых обезьян, козлят или белок начинается с того, что один из них весело и понарошку нападает на другого, а затем отбегает, оглядываясь, чтобы убедиться, что за ним побежали. Те, кто наблюдал за играми обезьян, отмечают, что животное, которое убегает, обычно радуется больше, чем то, которое догоняет (у обезьян это видно по морде – она как будто расплывается в улыбке){205}. Очевидно, что наградой за необходимость догонять будет возможность убегать. Когда тот, кто догоняет, ловит или «пятнает» убегающего (животные обычно в этом случае слегка кусают друг друга), он радостно разворачивается и убегает. Обратите внимание, что в таких играх участникам больше хочется быть слабой стороной. Убегающий в меньшей степени контролирует ситуацию, у него меньше возможности остановиться и отдохнуть, больше, чем у догоняющего, вероятность упасть и ушибиться. Чтобы получить сильное впечатление, нужно побыть уязвимым.

Кроме догонялок, детеныши млекопитающих, особенно самцы, много дерутся – тоже понарошку. В зависимости от вида животного они бодаются, пытаются уронить друг друга на землю, укусить или ударить друг друга по определенному месту. В

отличие от настоящей драки, в игре более крупное и опытное животное специально поддается, чтобы не занять доминирующую позицию. Наблюдения за драками у крысят показывают, что, по крайней мере у этих животных, каждый из участников драки больше любит находиться в зависимом положении. В этой ситуации он получает больше удовольствия и эмоциональных трудностей[206]. Один крысенок сначала будет поддаваться остальным, чтобы на него напали, а потом – изо всех сил отбиваться. Через какое-то время участники игры поменяются местами, так что у всех появится возможность потренироваться выйти из положения уязвимого.

Даже случайные наблюдения за детьми показывают, что они нарочно в играх ставят себя в более уязвимую ситуацию. Чтобы испытать страх, они лазают по высоким деревьям, прыгают в воду со скал или с вышки, перепрыгивают с камня на камень через трещины, показывают всякие акробатические трюки на детских площадках, спускаются на скейтах с балюстрад. В игровых драках дети, как и детеныши других млекопитающих, меняются, чтобы каждый мог и нападать, и защищаться[207]. Более сильный участник поддается, чтобы более слабый мог вырваться и тоже стать нападающим. Так оба получают удовольствие от уязвимого положения и от возможности из него выбраться. Очевидно, что таким образом дети, как и детеныши животных, получают одни и те же важные уроки.

Подумайте о том вселенском удовольствии, которое мы получаем от игры в догонялки. Трехлетняя девочка визжит от нетерпения и радости, когда ей удается удрать от ужасного чудовища, которое на самом деле ее папа или старший брат, грозящийся поймать ее и съесть на завтрак. В любой игре, где дети бегают друг за другом, всегда интереснее убегать. При том что в жизни нет ничего ужаснее, чем когда за тобой гонится хищник или чудовище. А в играх нет ничего более захватывающего.

Дети всего мира играют в догонялки, это наиболее распространенная игра, где нужно убегать и догонять. И цель всегда одна и та же: как можно больше времени убегать и как можно реже водить. Если тебя осалили, ты должен водить до тех пор, пока сам не осалишь кого-нибудь. Когда дети становятся старше, то они играют в более продвинутые версии догонялок – с дополнительными правилами, меняющими структуру игры. Типичный пример – «Лиса и гуси». В эту игру мы играли на катке, который расчищали от снега на замерзшем пруду в Миннесоте. Конечно, все хотели быть «гусями», а не «лисой». Если тебя поймали, приходилось становиться «лисой» до тех пор, пока ты

сам кого-нибудь не поймаешь, а потом снова становишься «гусем». Прятки и вышибалы, конечно, не вариант догонялок, но там тоже всем хотелось быть на стороне тех, кто прячется или кого вышибают. Наказание – водить, если тебя нашли или попали по тебе мячом.

Даже формальные командные спортивные игры, например футбол, баскетбол или хоккей, можно рассматривать как вариант догонялок. Удовольствие получаешь от того, что бежишь через поле, пиная мяч, ведя его ударами или толкая перед собой шайбу, а тебя преследует «вражеская» команда. Даже бейсбол – это вариант догонялок. Подающий бьет по мячу и после этого старается перебежать через поле из одной безопасной точки в другую, а команда противника старается выбить его из игры. В таких играх команды меняются, сначала одни – нападающие, другие – защитники, а потом наоборот. И всем больше нравится играть в команде защитников, когда тебя догоняют, пока ты бежишь через «вражеское» поле.

В большинстве таких активных игр дети проверяют не только свои физические способности, но и то, насколько им может быть страшно. То чувство, которое одновременно состоит из страха и радости, мы называем возбуждением. В таких играх дети должны сами отвечать за свои поступки, поскольку только они сами знают свою порцию страха. Когда дети качаются на подвесных качелях, лазают по деревьям или веревкам, то знают, насколько высоко могут залезть, чтобы им стало достаточно страшно, чтобы испытать возбуждение, но не ужас. Ни родители, ни тренер, ни учитель физкультуры не могут это оценить за них. В игре, описанной Вегенер-Шпёринг, мальчик, которого били, подал бы сигнал, как только ему стало бы слишком больно, и дети сразу остановились бы. Во всех играх, где есть погоня или драки, каждый ребенок вправе дать сигнал и выйти из игры, если ему физически или эмоционально становится слишком трудно. Если такого права нет, то это уже не игра.

В современном обществе опека родителей и других взрослых над детьми чрезмерна, она ограждает от возможной опасности в игре. Мы совсем недооцениваем способности ребенка позаботиться о себе и принять адекватное решение. Хотя в этом смысле мы не отличаемся не только от общества охотников-собирателей (как я писал во второй главе), но и от других культур, где дети играли сами по себе. В итоге наше пророчество сбывается: не давая детям достаточно свободы, мы отнимаем у них возможность научиться контролировать свои эмоции и поведение.

Все меньше сопереживания другим, все больше самолюбования

В первой главе я уже писал, что с 1955 года уменьшается время, которое дети тратят на игру, но при этом у них повышается уровень тревожности, чаще наблюдаются депрессия, ощущение беспомощности и одновременно детский нарциссизм и снижение эмпатии.

Нарциссизм – чрезмерное любование собой – приводит к тому, что человек отделяет себя от остальных и ему становится сложно строить отношения с людьми. С конца 1970-х годов степень нарциссизма в нормативных группах студентов вузов оценивают с помощью нарциссического опросника личности, специально разработанного для выявления степени, до которой люди заботятся только о себе и насколько они думают об окружающих. *Эмпатия* – состояние, более или менее противоположное нарциссизму, это способность держать эмоциональный контакт с другим человеком, смотреть на вещи с его точки зрения, умение сочувствовать неудачам других людей. Ее в нормативных группах с конца 1970-х годов оценивают по опроснику, который выявляет индекс способности реагировать на межличностном уровне. По результатам опросов выявили, что показатели нарциссизма с тех пор значительно выросли, а показатели эмпатии, напротив, снизились{208}. Показатели, полученные в результате опросов, имеют обоснования и напрямую связаны с поведением человека в реальном мире. Например, те, у кого высокие показатели нарциссизма, больше, чем остальные, переоценивают свои возможности, резко отвечают на критику и более склонны к совершению должностных преступлений{209}. Те, у кого низкие показатели эмпатии, гораздо чаще обычного издеваются над людьми и реже помогают нуждающимся{210}.

Из всего написанного в этой главе должно быть понятно и очевидно, почему сокращение времени на игру влечет за собой расстройства эмоционального и социального характера. Игра – естественный способ научить детей решать их проблемы, контролировать желания, управлять эмоциями, смотреть на проблему с разных точек зрения, обсуждать разногласия и общаться друг с другом на равных. Другого способа освоить эти навыки нет, и этому невозможно научиться в школе. Такие уроки личной ответственности, самоконтроля и навыков общения гораздо важнее для жизни в обществе, чем школьные уроки.

Кроме логических доводов, подтверждающих прямую связь

снижения количества игр и торможения эмоционального и социального развития, существуют и экспериментальные доказательства. Очевидно, что мы не можем провести эксперименты, в ходе которых могли бы в течение длительного времени наблюдать за детьми, которым намеренно не дают играть. Но такие эксперименты возможны с животными. Например, проводились эксперименты, в ходе которых сравнивали макак-резус, выращенных только их матерями, с теми, кто вырос в более привычных условиях, общаясь и с матерями, и с ровесниками{211}. Матери макак много и по-разному общаются с детьми, но не играют с ними, поэтому первая группа обезьян была лишена игр на всем протяжении взросления. Неудивительно, что, когда эти особи стали молодыми взрослыми, у них были обнаружены разные отклонения. Они были очень пугливыми и чрезмерно агрессивными. Когда их поместили в новую для них среду обитания, что у нормальных обезьян вызвало бы лишь некоторый страх, они реагировали с ужасом и даже по прошествии времени не приспособились к этим условиям, как это сделали бы нормальные обезьяны. Когда они встретились с ровесниками, то не смогли правильно отреагировать на социальные сигналы других обезьян, которыми те пытались привлечь их к себе. Например, когда одна из обезьян попыталась поухаживать за новенькими, те стали агрессивно пинаться, вместо того чтобы принять дружеский шаг и завязать отношения. У них точно так же не получилось продемонстрировать, что они не проявляют агрессии, и поэтому другие обезьяны нападали на них чаще, чем на тех, кто был воспитан в нормальных условиях.

Похожие результаты получены и в экспериментах с крысами. По данным разных поведенческих тестов, у крыс, которые в детстве не играли с ровесниками, наблюдался повышенный уровень и страха, и агрессии{212}. В серии экспериментов крысятам, которые изначально были лишены общения со сверстниками, позволяли общаться с ровесниками и играть час в день. Другим таким же лишенным общения животным позволяли проводить время с ровесниками, которым для подавления активности вводили амфетамин{213}. Он снижал у крысят тягу к игре, при этом не нарушая социального поведения. Результаты экспериментов показали, что крысята, которым позволяли играть со сверстниками, во взрослой жизни вели себя намного адекватнее, чем те, которые столько же времени проводили со сверстниками, не способными играть. Очевидно, что в игре у крысят происходило общение друг с другом, необходимое для нормального эмоционального и социального развития. В других

экспериментах у крысят, которым не давали играть, мозг развивался неправильно. Без игры нейронные проводящие пути, идущие от фронтальных областей мозга, которые, как известно, очень важны для контроля импульсов и эмоций, как следует не развивались{214}.

Может показаться, что жестоко ради науки помещать молодых обезьян и даже молодых крыс в условия, когда они не могут свободно играть с себе подобными. Но если это жестоко, то почему мы считаем нормальным не давать детям свободно играть с другими детьми ради того, чтобы уберечь их от опасности или дать им образование? Это, безусловно, жестоко. И опасно.

Теперь о видеоиграх

Единственный вид игр, количество которых в последнее время не уменьшается, – видеоигры. Есть мнение, что именно эти игры и телевизор виновны в том, что дети стали меньше гулять, потому что они столько времени просиживают перед монитором компьютера или экраном телевизора, что ни на что другое времени не остается. Я понимаю эту точку зрения и знаю, почему многие в этом убеждены, однако она не соответствует ни моим наблюдениям, ни результатам периодически проводимых исследований.

В школе «Садбери Вэлли» дети могут играть или что-то изучать сколь угодно долго и любыми способами. У всех есть неограниченный доступ к компьютерам и телевизору, и почти все любят играть в видеоигры. Но большинство из них все-таки проводят много времени в поле или в лесу. Исследования с участием детей, которые любят играть в видеоигры, показали: если разрешить детям одинаково и играть за компьютером, и гулять, то вскоре они начинают тратить на оба занятия одинаковое количество времени{215}. Обычно становятся зависимыми от компьютера дети, которым недоступны другие игры{216}. Видеоигры в большей степени составляют конкуренцию телевизору, а не прогулкам. В общем и целом, согласно исследованиям, любители играть в компьютерные игры проводят на свежем воздухе не меньше времени, чем те, кто не играет, а вот телевизор они смотрят меньше{217}. В Голландии проводили масштабное исследование факторов, увеличивающих желание детей проводить время на улице. Удивительно, но факт: дети, у которых в комнате был собственный компьютер или телевизор, гуляли не меньше, а гораздо *больше*, чем те, у кого компьютера или телевизора не было{218}.

Мне кажется, что дети стали меньше времени проводить на улице в основном из-за боязни родителей их отпускать и изменений в обществе (подробнее описанных в десятой главе). Мне кажется, что видеоигры стали так популярны по двум причинам. Во-первых, это действительно интересно и с развитием технологий и человеческой мысли становится все более интересным. Во-вторых, в связи с тем, что родители все больше контролируют детей в реальном мире, виртуальный мир для многих из них – место, где они чувствуют себя свободными. Ребенку в девять лет могут не разрешать самому дойти до ближайшего магазина, зато ему можно делать что угодно в захватывающем виртуальном мире, полном опасностей и

приключений.

Когда детей в рамках опросов и исследований спрашивают, чем им нравятся видеоигры, они обычно говорят о свободе, самостоятельности и возможности заниматься разными видами деятельности{219}. В игре они принимают самостоятельные решения и берут за них ответственность, стараются справиться с трудностями и решить сложные проблемы, могут применить необычные способности. В школе и других местах, где их контролируют взрослые, с ними обращаются как с недоумками, которых нужно постоянно наставлять на путь истинный. Возраст в игре не имеет значения, самое главное – это навыки. В этом отношении видеоигры очень похожи на все остальные формы игры. Похоже, что видеоигры совсем не виноваты в повышении тревожности, депрессии и беспомощности нынешнего поколения – наоборот, они ослабляют их воздействие. Особенно это верно в последнее время, когда появились так называемые массовые многопользовательские ролевые онлайн-игры, например World of Warcraft[40]. В них гораздо больше общения, чем в более ранних видеоиграх, а также они требуют решения различных задач, что дает бесконечные возможности для проявления творческих способностей{220}.

В таких онлайн-играх игрок создает себе персонажа, который обладает уникальными физическими и психологическими способностями и определенными ресурсами. Персонаж входит в сложный и очень заманчивый виртуальный мир, который населяют бесчисленное множество других персонажей. В реальном мире они могут находиться где угодно, в любой точке планеты. Игроки выполняют разные задания (квесты) и по ходу игры общаются с другими игроками – как с друзьями, так и с противниками. Игру можно начинать в одиночку и специально ни с кем не взаимодействовать, но для перехода на более высокий уровень необходимо найти друзей и вместе пройти общие квесты. Чтобы подружиться в игре, понадобятся те же навыки общения с людьми, что и в реальном мире. Нельзя грубить, нужно знать и соблюдать правила этикета того общества, где находишься, понимать цели своих потенциальных друзей и помогать им в их достижении. В зависимости от вашего поведения другие игроки могут добавить вас в список своих *друзей* или в список персонажей, которых они *игнорируют,* и они могут рассказывать о вас хорошее или плохое другим игрокам.

В этих играх есть масса возможностей для эксперимента, можно пробовать себя в роли разных персонажей и по-разному себя вести. В придуманном мире не бывает реальных последствий от ваших ошибок. Во многих онлайн-играх у участников есть

возможность создавать группы по интересам, которые называются *гильдии*. Чтобы вступить в такую гильдию, нужно заполнить анкету, очень похожую на заявление о приеме на работу, в ней нужно объяснить, чем данный персонаж может быть полезен гильдии. Гильдии устроены примерно так же, как компании в реальном мире: в них есть начальники, правление и даже персонал по найму сотрудников. Онлайн-игры очень похожи на социодраматические игры на воображение, в которые играют дошкольники, только здесь все действие идет в виртуальном мире, а общение осуществляется по Сети. Эти игры включают разные уровни сложности, чтобы было интересно и детям постарше, и подросткам, и взрослым. Как и все социодраматические игры, онлайн-игры основаны на реалиях нашей жизни, поэтому в них отрабатываются идеи и социальные навыки, имеющие отношение к реальному миру. Результаты исследования, которое проводилось под эгидой корпорации IBM, показали, что в игре нужны такие же лидерские качества, как в реальном мире для управления компанией{221}.

Раньше видеоигры в основном изучали из боязни, что грубость и насилие в некоторых из них могут провоцировать у детей жестокое поведение в реальном мире. У тех, кто озаботился и изучил эту проблему более глубоко, это исследование рассеяло все страхи{222}. Нет доказательств, что убийство нарисованных персонажей заставляет людей поступать жестоко по отношению к другим в реальном мире. На самом деле существует версия, что проявление жестокости в играх, пожалуй, так же, как «опасные» игры на улице, помогает подросткам научиться контролировать свои эмоции и справляться с ними. Например, в ходе одного исследования выяснили, что студенты, регулярно играющие в жестокие компьютерные игры, *меньше*, чем те, кто не играл никогда, испытывали неприязнь и в меньшей степени были подвержены депрессии после выполнения сложной умственной задачи{223}. Вынужден признать, что лично я не могу играть в видеоигры или смотреть кино, где есть сцены насилия: они мне кажутся отвратительными. Но я не нашел в литературе, в результатах исследований ничего, что заставило бы меня утверждать, что мое неприятие подобных игр и фильмов – моральное достоинство. Я никогда не ограждал своих детей от такой вот вымышленной жестокости, и они выросли абсолютно мирными, достойными с точки зрения морали гражданами.

В последнее время исследователи начали обращать внимание на *положительный* эффект компьютерных игр. Несколько экспериментов показали, что игра в быстрые и динамичные игры значительно повышает результаты игроков в тестах на зрительно-

пространственные способности, в том числе в стандартных тестах на IQ{224}. Другие исследования показывают, что некоторые компьютерные игры повышают показатели работы оперативной памяти (способности держать в голове несколько задач одновременно), расширяют критическое мышление и способности быстро решать проблемы{225}. Кроме этого, все больше фактов подтверждает, что дети, которые раньше не хотели читать и писать, сейчас улучшают грамотность, общаясь с помощью сообщений в онлайн-играх{226}. И как я уже сказал, существует по крайней мере несколько доказательств того, что в ходе динамичных игр, выражая свои эмоции, дети учатся контролировать чувства в напряженных ситуациях реальной жизни. На сегодняшний день существует мало официальных исследований, подтверждающих пользу видеоигр для общества, но есть множество единичных случаев, доказывающих социальную значимость таких игр. И исследование, которое было проведено, показывает, что люди, которые часто играют в видеоигры, в среднем лучше приспосабливаются к жизни в обществе, чем те, кто не играет{227}.

Компьютер и телевизор – прекрасные источники знаний и развлечений, и выбросить их из дома – все равно что выбросить из дома все книги. Совсем не обязательно делать это для того, чтобы отправить детей гулять. Самое главное – убедиться, что у них есть достаточно свободы для игры на свежем воздухе, с другими детьми, но при этом без взрослых. В современном мире детям необходимо уметь обращаться с компьютерами, точно так же как детям охотников-собирателей нужно было знать, как обращаться с палками-копалками и луком со стрелами. Чтобы эти навыки развить, детям нужны свобода и возможность играть с основным инструментом, необходимым для современной жизни, то есть с компьютером. Но для того чтобы они развивались и были здоровыми, нужны свобода и возможность играть с другими детьми на улице, вне дома. Ключевые слова здесь – *свобода* и *возможность*, а не *принуждение*.

Глава 9
Разновозрастные группы: ключ к успеху в самообучении

{228}

Однажды утром в игровой комнате в «Садбери Вэлли» я стал свидетелем удивительной сцены{229}. Трое мальчиков, одному из которых было тринадцать, а двум другим по семь, исключительно ради собственного удовольствия сочиняли сказку о героях, монстрах и сражениях. Младшие мальчики радостно выкрикивали наперебой продолжение сказки, а мальчик постарше составлял из этих идей связную историю и зарисовывал сцены на доске. Он был очень хорошим художником и рисовал с той же скоростью, с какой младшие выдавали свои идеи. Так продолжалось полчаса, по крайней мере столько, сколько я мог себе позволить наблюдать за ними, прежде чем пойти дальше, в другие помещения школы. Это большая честь, подумал я, быть единственным свидетелем создания художественного произведения, которое не могло бы появиться у двух семилетних мальчишек без старшего, равно как и у тринадцатилетнего мальчика, будь он один. Я наблюдал, как безграничный восторг и воображение семилеток и художественные способности играющего с ними замечательного рассказчика 13 лет как бы вступили в химическую реакцию, в результате чего мы наблюдали творческий акт.

Дэниел Гринберг – духовный наставник и создатель школы «Садбери Вэлли», о котором я рассказывал в пятой главе, на протяжении долгого времени утверждал, что секретное оружие, благодаря которому дети в его школе получают образование, – обучение в разновозрастных группах{230}. Точно так же Сугата Митра, который изучал *минимально инвазивное* образование в Индии, уверен, что общение детей разного возраста между собой способствовало быстрому освоению компьютеров (об этом я рассказывал в шестой главе){231}. И как мы видели, антропологи, изучавшие общество охотников-собирателей, тоже говорили о жизненной необходимости общения детей разных возрастов, поскольку они благодаря этому многому учатся самостоятельно (об этом я говорил во второй главе){232}.

Для того чтобы у ребенка развивались способности к самостоятельному обучению и по собственной инициативе, ему необходимо общаться с детьми разного возраста. Дети учатся,

наблюдая друг за другом и общаясь с теми, кто моложе или старше их. При этом работники образования почти не придают значения образовательной ценности разновозрастных групп. Они зациклены на идее, что учителя должны контролировать процесс обучения и детям лучше всего учиться в группах, где у всех один уровень. Очень редко кто задумывается (если задумывается вообще) о том, что дети учатся друг у друга, если они разного возраста, то есть если у них разные навыки и разный уровень интеллектуального развития.

С исторической точки зрения, равно как и с эволюционной, нелепо делить детей на группы по возрасту. Я бы даже сказал, что для современного мира это страшная нелепость. Дети охотников-собирателей учились через игру, исследовали и познавали мир, это обязательно происходило в группах, где участники сильно различались по возрасту (об этом я рассказывал во второй главе). Поселения охотников-собирателей были небольшие, дети рождались в разное время, и очень редко ребенок мог найти больше одного или двух товарищей-ровесников. Обычно в группе играли примерно шесть человек в возрасте от четырех до 12 лет или даже от семи до 17. И так продолжалось все то время, что мы были охотниками-собирателями, то есть 99 процентов времени существования человечества{233}.

Если мы заглянем в более ранний период истории – до появления человека, – то увидим, что детеныши животных тоже играли с детенышами разного возраста. Наши предки, человекообразные обезьяны, включая шимпанзе, бонобо и горилл, жили небольшими группами, и самки рожали по одному детенышу за раз. Поэтому детеныши обезьян очень разного возраста обычно играли вместе{234}. Благодаря этим наблюдениям можно сказать, что условия у наших последних общих предков были те же, что и у человекообразных обезьян: дети редко общались со сверстниками. Мне кажется, наши игровые инстинкты и инстинкт самообучения начали развиваться миллионы лет назад. Возможно, это происходило примерно в то время, когда человек шел уже по собственному пути развития, отдельно от других человекообразных обезьян, и в условиях, когда общение между представителями молодого поколения происходило в смешанных возрастных группах.

С началом развития земледелия – примерно 10 тысяч лет назад – люди стали жить большими поселениями, где запасы пищи позволяли иметь большее количество детей на ограниченной территории. Благодаря этому у детей появилась возможность общаться в группах, где все были примерно одного возраста (далее я буду называть это общением с ровесниками). До

сих пор за пределами западного общества, там, где нет школ, считалось и считается нормой общение детей разного возраста. Отчасти причина в том, что в таком обществе старшие должны заботиться о младших братьях и сестрах, а значит, и играть с ними вместе{235}. И в западной культуре до начала распространения всеобщего школьного образования (началось это примерно сто лет назад) и, соответственно, разделения на классы по возрасту дети довольно много общались не только с ровесниками.

В последние три или четыре десятилетия в Соединенных Штатах и других западных или европеизированных культурах детям все больше и больше навязывают общение только с ровесниками, и это принимает ужасающие масштабы. Сегодня у большинства детей что в школе, что после нее почти нет возможности играть с теми, кто старше или моложе больше чем на год или два. Количество семей, состоящих только из родителей и детей, растет, родственные связи ослабевают, дети все меньше играют во дворе и больше времени проводят в школе, после школы они все равно находятся под присмотром взрослых и общаются с ровесниками. Распространяются страхи, связанные с возможным негативным влиянием старших на младших. Все это похоже на заговор против детей, направленный на то, чтобы лишить их возможности познакомиться с теми, кто на несколько лет старше или моложе. В современной культуре навязывается основная модель школы, в рамках которой дети делятся на классы по возрасту. Сейчас довольно много людей, в том числе и психологов, занимающихся детским развитием, считают, что детям свойственно общаться с двумя категориями людей: ровесниками и взрослыми (опекунами или учителями){236}.

Школа «Садбери Вэлли» – одно из немногих мест в современной Северной Америке, где общение в разновозрастных группах аналогично тому, что было у охотников-собирателей или в других традиционных социумах. В школе учатся от 130 до 180 детей, самым младшим – четыре года, старшие – подростки. В течение дня школьники могут общаться с кем хотят и большую часть времени проводят с теми, кто намного старше них или моложе. Для того чтобы понять, насколько ученики «Садбери Вэлли» предпочитают общаться именно с детьми разного возраста, мой коллега Джей Фельдман провел исследование. В течение нескольких недель он 14 раз приходил на школьные игровые площадки и записывал возраст детей в тех группах, которые встречал. Анализ результатов показал, что больше половины времени общения школьники проводят с теми, с кем разница в возрасте более двух лет, и больше четверти – с теми, с

кем разница более четырех лет{237}. Мы обнаружили, что игра – самое популярное занятие, в котором участвуют дети разного возраста, а серьезные беседы чаще ведутся среди ровесников. После этого мы с Фельдманом провели более качественное длительное исследование: записали и проанализировали почти 200 бесед, в которых принимали участие подростки (в возрасте 12 лет или более) и маленькие дети (моложе 12 лет и более чем на четыре года младше самых старших участников беседы){238}.

Эта глава посвящена тому, что хорошего могут получить дети от общения с теми, кто старше или моложе их. Сначала я наблюдал, какие преимущества общение в разновозрастных группах дает маленьким детям, а затем переключился на более старших. Большинство примеров – мои наблюдения в школе «Садбери Вэлли». Некоторые взяты из работ исследователей, изучавших общение детей в разновозрастных группах в незападной культуре или в школах Запада, где в порядке эксперимента учащимся из разных классов иногда разрешают общаться между собой.

Почему общение в разновозрастных группах важно для маленьких детей

В разновозрастных группах у маленьких детей есть возможность заниматься тем, что было бы слишком сложно или опасно делать самостоятельно или в группе ровесников. Еще они могут чему-то учиться, просто наблюдая за более старшими ребятами и слушая их разговоры. Старшие эмоционально поддерживают младших и заботятся о них лучше, чем ровесники. Казалось бы, эти преимущества очевидны, но дальше я подробнее расскажу, насколько важна эта возможность для физического, социального, эмоционального и умственного развития ребенка.

Игры в зоне ближайшего развития

Представьте себе двух детей четырех лет, которые пытаются играть в мяч. У них не получается, игра не идет, потому что ни один из них не может бросить мяч так, чтобы второй его поймал. Вскоре детям надоедает бегать за мячом и они прекращают это занятие. Теперь представьте, что в ту же игру четырехлетний ребенок играет с восьмилетним. Старший может аккуратно бросать мяч в руки младшему, он может прыгнуть в сторону и поймать не очень точную подачу. Оба будут получать удовольствие от игры и учиться лучше ловить и подавать мяч. Если среди участников только дети четырех лет, то игра в мяч не получится, но если в игре дети и четырех лет, и восьми, то им удастся и бросить мяч, и поймать, и всем будет весело. Это касается не только игры в мяч – так получается в огромном количестве игр.

В 1930-х годах русский психолог Лев Выготский (я не раз упоминал о нем в этой книге) вывел термин «зона ближайшего развития». Он означает деятельность, которую ребенок не в состоянии выполнять сам или с ровесниками, но может выполнять при участии более опытных людей{239},[41]. Выготский предполагал, что дети получают новые навыки и развивают мышление, взаимодействуя с другими в зоне своего ближайшего развития. Гарвардский психолог Джером Брунер[42] с коллегами в продолжение идеи Выготского предложил термин «развивающее обучение». Под ним понималось обучение, которое осуществляет более опытный человек, вовлекая новичков в свою деятельность{240}. Развивающее обучение включает в себя сигналы, намеки и помощь, благодаря которым ребенок учится

что-то делать лучше. В примере, который я описывал выше, игра в мяч находится в зоне ближайшего развития для четырехлетних детей, а восьмилетних она именно развивает, поскольку они учатся аккуратно бросать мяч и ловить неточные подачи.

В педагогической литературе идеи Выготского и Брунера часто используют для описания взаимодействия детей с учителями и родителями. Однако наши с Фельдманом наблюдения показывают, что этот подход гораздо лучше работает в разновозрастных детских группах, где нет официальных учителей и учеников, а просто все получают удовольствие от процесса. Старшие дети энергичнее взрослых, им интересны примерно те же занятия, что и малышам, они гораздо лучше понимают маленьких. Поэтому для них естественнее и проще находиться в зоне ближайшего развития маленького ребенка. Кроме этого, старшие дети не чувствуют себя ответственными за обучение младших, поэтому они обычно не слишком им помогают и не дают больше информации, чем требуется. Им не становится скучно, и они не ведут себя так, будто снизошли до общения с маленькими.

Способности разных детей сильно различаются, поэтому, когда дети разного возраста играют вместе, развивающее обучение проходит непрерывно и естественно, часто даже неосознанно. Старшие стараются научить младших, чтобы игра стала интереснее для всех.

Вот несколько примеров из жизни школы «Садбери Вэлли», которые мы с Фельдманом зафиксировали, наблюдая за детскими подвижными играми. Когда подростки играли в квадрат, то отбивали мяч сильнее, если противник был старше. А когда в квадрате был четырехлетний Эрни, они отбивали мяч бережнее. При этом старшие участники изменили правила для Эрни: он мог не отбивать мяч, а ловить его и бросать{241}. В игровой борьбе трое мальчишек (от восьми до 11 лет) набросились на Хэнка (18 лет), который раскидывал их налево-направо, но при этом соизмерял свои силы в зависимости от габаритов и физических возможностей нападающих. Клинта, самого старшего из них, он отбросил дальше всех, Джефа, самого младшего, ближе всех. Похоже, Хэнк точно знал, как далеко можно бросить каждого из нападавших, чтобы максимально пощекотать нервы и вместе с тем не причинить вреда и не напугать слишком сильно. В сражении на деревянных мечах целая орда ребят от шести до десяти лет, хохоча, нападала на семнадцатилетнего Сэма, который старался подстроить свои приемы в зависимости от стиля и силы ребят. Сэм старался не победить нападавших сразу, но и не слишком упростить им задачу. Во время баскетбольного

матча очень спортивный пятнадцатилетний Эд очень редко кидал мяч в корзину. Он больше старался вести мяч по полю, обводя толпу детей от восьми до десяти лет, которые всеми силами пытались отобрать у него мяч. Затем Эд пасовал мяч единственному члену своей команды, восьмилетнему Дэрилу, а тот уже кидал в корзину.

Во всех вышеперечисленных случаях подростки подстраивались под маленьких детей, чтобы тех можно было принять в игру, и они радовались и чему-то учились. Например, на баскетбольном поле Эд поставил младшего товарища по команде под корзиной и давал ему возможность бросать, говоря, когда это надо делать. Тем самым он позволял младшему поиграть на более высоком уровне, чем тот смог бы сам. Но никто из подростков не жертвовал своим удовольствием, когда приспосабливался к игре с младшими ребятами. Удовольствие получали все – и старшие, и младшие, все при этом развивали какие-то свои способности. И мастерство Хэнка в борьбе, и фехтовальный талант Сэма полностью раскрывались, когда им приходилось контролировать и сдерживать себя, отражая одновременные атаки нескольких более юных нападающих. Для Эда было бы слишком просто и неинтересно все время попадать в корзину и набирать очки, да и никому не было бы весело. Зато он потренировался в том, как провести мяч через все поле, обведя толпу маленьких воинственных и путающихся под ногами защитников, сделать точный пас более молодому сокомаднику и позволить ему забросить хороший мяч. А в общем и целом Эд постарался сделать игру интересной для всех.

Еще в «Садбери Вэлли» мы наблюдали множество примеров развивающего обучения, связанного с умственной деятельностью, и наиболее ярко они проявлялись, когда дети разного возраста играли вместе в настольные и карточные игры. Большинство игроков моложе девяти лет еще не могут играть в такие игры с ровесниками, им слишком сложно (хотя есть и исключения). Они путаются в правилах, не могут долго удерживать внимание, поэтому такие игры быстро заканчиваются, если вообще начинаются. Но в «Садбери Вэлли» даже школьники меньшего возраста регулярно играют в подобные игры со старшими. Старшие дети принимают младших в игру, потому что им нравится играть с ними или у них просто не хватает игроков. У младших получается играть, потому что старшие им постоянно напоминают, что нужно делать: «Сейчас твоя очередь», «Держи карты, чтобы остальные их не видели», «Запоминай, какие карты уже отыграли», «Эй, прежде чем сбрасывать карты, посмотри, что уже лежит на столе». Эти фразы звучат раздраженно, да еще и

сопровождаются обращениями вроде «Эй, болван», особенно если от того, кому помогают, требуется быть более внимательным. Но тем не менее игроки помогают друг другу. Старшие дети должны помогать младшим, потому что иначе игра прервется. Младшие в этих играх учатся применять основные навыки умственного развития – обращать внимание, запоминать и думать загодя. Именно эти навыки формируют то, что впоследствии мы называем интеллектом.

Трем основным навыкам – письму, чтению и счету – младшие школьники из «Садбери Вэлли» обычно учатся без формальных уроков. Нам стало понятно, как это происходит, когда мы наблюдали общение детей разного возраста. В любой момент в школе можно найти разновозрастную группу, в которой занимаются тем, что требует знания цифр, букв или умения читать. И в карточных, и в настольных, и в компьютерных играх старшие объясняют младшим, как вести счет, для чего нужно знать сложение, вычитание или более сложные арифметические действия. Когда в игре нужно что-то прочитать, старшие читают вслух тем, кто не умеет. Когда нужно что-то написать или напечатать, старшие диктуют младшим слова по буквам. В процессе маленькие дети учатся узнавать наиболее часто повторяющиеся слова, которые потом помогают им научиться читать.

Сотрудники школы говорят, что сейчас ребята учатся читать и писать (или печатать, если быть более точным) раньше, чем было во времена наших с Фельдманом наблюдений. В первую очередь это происходит благодаря распространению компьютерных игр, электронной почты, социальных сетей и СМС-общения. Дети всех возрастов играют в огромное количество игр, где по большей части общаются с помощью напечатанных слов, поэтому они учатся читать и печатать так же естественно, как раньше учились понимать устную речь и говорить.

Экспериментальное нововведение в более традиционной школе также показало, что игры в разновозрастных группах помогают детям овладеть грамотой. Джеймс Кристи и Сандра Стоун в своем исследовании сравнили поведение детей дошкольного возраста за два года{242}. В первый год занятия проходили в разновозрастной группе, куда входили дошкольники, первоклассники и второклассники. На второй год – только дошкольники. При этом учитель и помещение класса оставались теми же самыми. В классе было несколько игровых уголков, которые за два года также не менялись. Ученые записывали детские игры на видео. В первый год в разновозрастной группе дошкольники часто играли в компании с одним, а то и двумя

детьми из первого или второго класса. И как следствие – детям в игре часто приходилось читать или писать. Если рассматривать каждого ученика по отдельности, то каждый дошкольник в первый год должен был почти в четыре раза больше читать и в шесть раз больше писать, чем во второй год[243]. Больше всего умения читать и писать требовались в социодраматической игре. Например, когда дети играли, как будто готовят еду, им нужно было читать рецепты. Когда по игре они укладывали ребенка спать, то читали ему перед сном книжки. Если в игре у кого-то понарошку был день рождения, дети подписывали подарки.

В другом исследовании Кей Эмфингер в летнем детском лагере записала на видео совместные игры детей от четырех до десяти лет[244]. Она зафиксировала примеры того, как старшие дети рассказывали младшим о каких-то неизвестных им числовых понятиях. Например, на одной записи старший ребенок объяснял младшему, как дать больной кукле именно семь капель лекарства: нужно посчитать от одного до семи. В другом эпизоде дети играли в магазин, и старший ребенок объяснял младшему, сколько будет стоить покупка, когда один предмет стоит 10 долларов, а второй – пять, и сколько он получит сдачи с банкноты в 20 долларов. Когда дети играют в социодраматические игры, то гораздо лучше понимают подобные вещи, потому что применяют эти знания прямо по ходу игры. Здесь есть отличие от урока, где объяснения абстрактны и нежизненны, к тому же школьник слушает этот урок по принуждению.

В «Садбери Вэлли» самым маленьким школьникам четыре года, но, согласно исследованиям, даже тем, кто младше, полезно общаться со старшими детьми. Обычно двух– и трехлетние дети не могут играть в социальные игры с ровесниками. Вместо этого они играют в так называемые игры рядом, то есть находятся близко друг от друга, друг на друга смотрят, но не взаимодействуют в рамках игры[245]. Однако в разновозрастных группах старшие участники игры поддерживают и обучают малышей, и те уже могут по-настоящему играть в социальные игры. Даже дети четырех лет способны кое-чему научить трехлетних. Два разных эксперимента в разных детсадах показали: когда трехлетние дети играют вместе с четырехлетними, то гораздо меньше времени это «игры рядом», и больше – социальные[246].

Еще одно исследование проводила Эшли Майнард в мексиканской деревне. Она незаметно снимала на видеопленку братьев и сестер, которые, как обычно, играли друг с другом, и при этом старшие проявляли заботу о младших. Она выбрала 36 семей, где младшему ребенку было два года, а старшему – от трех

до одиннадцати. Дети играли в обычные игры – в куклы или в магазин, или пекли понарошку лепешки. Майнард считает, что каждая сцена игры включала в себя процесс обучения, потому что старшие всегда помогали младшим играть лучше, чем те могли бы это делать самостоятельно. Даже трехлетние дети показывали двухлетним какие-то занятия, которые те пока не знали, и младшие наблюдали и повторяли за старшими. В целом чем старше товарищ по игре, тем лучше у него получалось показать двухлетнему ребенку какие-то сложные вещи, повысить уровень игры и общения{247}. Уже в восемь лет эти дети учили своих младших братьев и сестер на удивление непростым способом: объясняли им, как играть определенные роли, давали им необходимые для игры вещи, помогали физически, если малыши не могли сделать что-то сами, и подстраивались под младших.

В одном из эпизодов восьмилетняя Тоник и двухлетняя Катал купали куклу. Катал хотела сделать все сама, и Тоник принесла стакан воды, чтобы поливать на куклу, и показала ей, как это делать. При этом она объясняла каждый шаг процесса мытья ребенка.

Обучение во время наблюдения

В разновозрастных группах младшие учатся у старших, просто слушая и наблюдая за ними, даже не общаясь напрямую. Дети видят, во что и как играют старшие, и им хочется попробовать то же самое. Слушая, как старшие общаются между собой, младшие пополняют свой словарный запас и развивают мышление.

Когда мы растем, для нас совершенно естественно желание заглянуть немного вперед, посмотреть на тех, кто нас обогнал, но не слишком далеко, потому что иначе цель будет казаться недостижимой. Для пятилетних детей взрослые – люди из другого мира, и подражать им неинтересно. А вот крутые восьми– и десятилетние знакомые вызывают большой интерес и стремление к подражанию. И если эти знакомые – дети восьми или десяти лет – читают и обсуждают книжки, играют в компьютерные игры, лазают по деревьям или собирают Magic the Gathering[43], то и пятилетние будут стремиться делать то же самое. Точно так же дети восьми и девяти лет смотрят на младших подростков, младшие подростки – на старших, а старшие – на взрослых. Все это происходит, естественно, в условиях, где у детей есть возможность общаться не только с ровесниками, например в «Садбери Вэлли». Людям не приходится что-то специально делать, чтобы подавать пример младшему поколению, – это

получается автоматически.

Много лет назад в «Садбери Вэлли» я вместе с двумя своими студентами провел небольшое исследование, в ходе которого некоторые дети говорили, что им захотелось научиться читать в первую очередь потому, что они видели, как читали старшие, а потом обсуждали прочитанное друг с другом. Один из учащихся сказал: «Меня тоже тянуло в этот загадочный мир, тоже хотелось в этот клуб». Исследование, которое мы проводили вместе с Фельдманом, было более формальным, и оно касалось совместной работы, а не обучения через наблюдение. Но мы не могли не отметить, как внимательно младшие наблюдают за старшими, когда те заняты чем-то интересным. Иногда они не ограничивались наблюдением, а начинали повторять за старшими их действия. Приведу одно из наблюдений из своего дневника.

Я сидел рядом с игровой площадкой и смотрел, как две девочки десяти лет легко и непринужденно спускались пешком по скользкой части детской горки. Шестилетняя девочка наблюдала за ними гораздо пристальнее, чем я. Затем она забралась по лестнице на горку и стала осторожно спускаться. Горка была довольно высокая и крутая, и для маленькой девочки это была задача не из легких. Она спускалась на согнутых ногах, готовая в любую минуту схватиться за поручни, если потеряет равновесие. Еще я заметил, что старшие девочки остались около горки, наблюдая за ней с опасением, и были готовы поймать, если она упадет, но не показывали этого. Одна из них сказала: «Тебе совсем не обязательно это делать, можно просто съехать». Но маленькая девочка продолжала медленно спускаться. Успешно завершив спуск, она просто сияла от гордости. Вскоре после этого старшие девочки полезли на дерево, и младшая тоже пошла за ними. Старшим девочкам их занятия давались легко, младшей приходилось прикладывать значительные усилия, но действия старших мотивировали ее.

Исследуя общение между подростками и младшими детьми в разновозрастных группах, мы заметили, что перед тем как дети начинают вместе играть, всегда есть период, когда младшие наблюдают за старшими, и это мотивирует их начать играть вместе. Например, Бриджит (семь лет) смотрела, как Мэгги (12 лет) раскладывала пасьянс. Когда Мэгги закончила, Бриджит спросила у нее, как играют в эту игру. Мэгги разложила карты, объяснила правила и помогала на протяжении целого расклада, иногда подсказывая, куда положить карту. В другом примере Скотт (13 лет) придумывал и пел смешные песни. Он взял клюшку для гольфа вместо микрофона и изображал, как будто

поет рэп. Ной (семь лет) смотрел на него и хохотал. В конце концов Скотт позвал Ноя в игру, сказав: «Дай мне ритм». Ной не знал, что это значит, и Скотт объяснил ему и показал, как это делается. Затем Ной повторил ритм, и Скотт придумал еще один вариант песни.

Многие школьники и выпускники в своих работах, в интервью или просто в беседах рассказывали о тех интересах, которые у них появились, пока они наблюдали за старшими товарищами. Сюда относятся игра на музыкальных инструментах, создание миниатюрных фигурок из глины, приготовление пищи, создание фильмов и пьес, программирование или даже какие-нибудь особенные трюки, когда надо обойти все главное здание школы снаружи, не касаясь земли, хватаясь за зацепки для рук и ног на гранитном фасаде. Антрополог Иренеус Айбль-Айбесфельдт[44], основываясь на наблюдениях, проведенных в разных уголках мира, отметил, что общение с детьми разного возраста позволяет развиваться определенной детской культуре со своими традициями. При этом каждое новое «поколение детей перенимает определенные навыки и знания у более старших, а затем передает их дальше, другому поколению{248}. Первый ребенок, который пролез вокруг фасада здания школы «Садбери Вэлли», ни разу не коснувшись земли, заложил новую культурную традицию, существующую уже многие десятилетия: учащимся до сих пор интересно и престижно делать это.

Младшие дети не просто слепо обезьянничают за старшими. Они смотрят, обдумывают увиденное, а потом на основе понимания и сделанных выводов включают в свое поведение что-то новое. Именно поэтому даже из ошибок или неподобающего поведения старших младшие могут извлечь положительные уроки. Ученик, одним из первых прошедший полный курс школы – и начального, и среднего образования, – рассказывал отцу, что, будучи маленьким мальчиком, любил зависать с подростками в школьной курилке (да, в 1970-е годы в «Садбери Вэлли» была курилка){249}. Он наблюдал за старшими, слушал их разговоры и узнал много нового, в частности – что табак вызывает привыкание. Он не хотел из-за курения ставить под угрозу свое здоровье и долголетие, поэтому к возрасту, когда мог бы попробовать курить, уже давно не считал, что это круто.

Дэвид Ланси, антрополог, автор книги The Anthropology of Childhood («Антропология детства») и соавтор книги The Anthropology of Learning in Childhood («Антропология обучения в детстве»), наблюдал по всему миру, как учатся и играют дети в разных сообществах и социумах, включая коренные народы в Либерии, Папуа – Новой Гвинее и на острове Тринидад. Во второй

книге он писал: «Наблюдение – это самая важная форма обучения»[250]. В культурах коренных народов дети получают очень мало явно выраженного обучения. Они приобретают практические навыки, общаясь с более опытными людьми, а те иногда могут сопровождать свои действия комментариями. Но чаще всего дети учатся принятой в их обществе линии поведения, наблюдая за действиями старших и слушая их разговоры.

Ланси и многие другие антропологи подводят нас к мысли, что основные установки западного образования, которые внушаются детям: «обучение происходит, когда учитель объясняет материал», «списывать нехорошо». И это приводит к привычке *не учиться* через наблюдение. В качестве примера Ланси рассказал мне случай, свидетелем которого он стал в Юте, когда катался на лыжах. Мальчик примерно 11 лет подъехал к бугельному подъемнику. Судя по всему, он видел его в первый раз, но не захотел посмотреть, как им пользуются другие. Когда подошла его очередь, он задерживал всех, пока просил кого-то научить его пользоваться подъемником. Ланси считает, что ребенок из коренной культуры в подобной ситуации отступил бы назад и посмотрел на действия других людей. Таким вещам, как посадка на бугельный подъемник, гораздо проще научить, если показывать, а не объяснять.

Более того, есть подтвержденные экспериментально доказательства, что в Соединенных Штатах дети гораздо меньше обращают внимание на то, что происходит вокруг, поэтому гораздо меньше учатся посредством наблюдения, чем дети в традиционных незападных культурах. В одном из таких экспериментов Марисела Кореа-Шавез и Барбара Рогов на примере детей коренного народа майя в Гватемале и детей американцев европейского происхождения среднего класса из Калифорнии сравнили, как те и другие учатся через наблюдение[251]. В лабораторию пригласили пары братьев и сестер, чтобы научить одного из них делать интересную игрушку – бегающую мышь или прыгающую лягушку. Второго сажали рядом и давали ему для развлечения другую игрушку. Затем следовало решающее испытание: ребенка, которого не учили делать игрушку, просили ее сделать. Все навыки по изготовлению игрушки эти дети могли почерпнуть только из наблюдения за братом или сестрой. В результате дети из Гватемалы учились гораздо большему, чем американцы. Более того, если сравнивать детей в гватемальской группе, то дети из семей коренных майя гораздо лучше учатся в процессе наблюдения, чем дети из более европеизированных семей.

Забота и эмоциональная поддержка

Выдающийся философ Нел Ноддингс, занимавшаяся вопросами образования, долго настаивала на том, что забота – это необходимая часть образовательного процесса{252}. Чтобы полностью посвятить себя обучению и поискам нового, дети должны чувствовать себя в безопасности, знать, что о них заботятся. Поэтому лучше всего они учатся у тех, кто о них заботится и кому они доверяют. Неважно, согласны ли вы со всеми идеями Ноддингс по поводу отношения заботы к образованию, но с основной идеей сложно поспорить: детям живется гораздо лучше, когда их окружают заботливые люди, чем в противном случае.

В «Садбери Вэлли» рядом с младшими детьми всегда есть хорошо знакомые старшие, которые заботятся о них в рамках моральной обстановки, определяемой демократическими принципами управления школой. Это помогает младшим чувствовать себя в безопасности. Пока мы ходили по школе, видели массу примеров, когда старшие дети проявляли заботу и демонстрировали расположение к младшим. Например, практически в любой момент можно найти ребенка, сидящего на коленях у подростка или уютно устроившегося рядом с ним на диване. Иногда старшие читают младшим вслух, или разговаривают с ними, или во что-то играют, но в большинстве случаев старшие заняты своими делами, а младшие находятся там, потому что им удобно и они чувствуют близость с другим человеком. Еще мы часто видели, как младшие дети обращались к старшим за помощью, спрашивали совета или одобрения, и чаще всего старшие отвечали так, чтобы удовлетворить желания и нужды младших. Мы наблюдали, как подростки помогают маленьким детям найти потерянные вещи, напоминают убрать игрушки, учат их чему-то нужному для игры, хвалят их за поделки и помогают улаживать споры. Фельдман в своем исследовании привел 30 примеров, где младшие школьники обращались к старшим за советом или помощью или просили их что-то объяснить, и в 26 случаях старшие соглашались, обычно даже с радостью{253}. При этом каких-то формальных обязанностей и формальной ответственности у подростков нет, они не обязаны проявлять заботу по отношению к младшим. Но делают это, потому что не могут отказать.

Старшие дети заботятся о младших, потому что хотят, а не потому что должны, поэтому такая забота гораздо ценнее. Нет ни одного учителя подготовительной или начальной школы, который в обычном классе, где учатся 30 человек, заботился бы о

каждом ребенке так же, как старшие дети в «Садбери Вэлли» заботятся о младших

Почти не изучался вопрос, какую возможную поддержку и заботу могут оказывать старшие учащиеся младшим в традиционных школах. На эту тему нет почти ни одной работы, редкое исключение – исследование Джефри Горрела и Линды Кил, проведенное в школе при университете. В рамках программы восьмиклассники должны были обучать первоклассников три раза в неделю по 20 минут{254}. Сначала восьмиклассники тратили много времени на то, чтобы заставить детей делать задания, но к концу первого месяца в их отношениях стало проявляться больше привязанности, возросло количество игр. Первоклассники забирались к старшим на колени, они стали чаще держаться за руки, по-дружески целовать друг друга или трепать волосы, по-доброму подшучивать. Исследователи считают, что отношения, которые отвечают эмоциональным потребностям и желаниям первоклассников, способствовали успеху в достижении целей в обучении. Дети учились лучше у старших после того, как отношения стали более доверительными, чем были до этого. Важно заметить, что Горрел и Кил проводили свое исследование примерно 30 лет назад, сейчас подобные знаки проявления заботы в большинстве традиционных школ запрещены.

Почему общение в разновозрастных группах важно и для старших детей

Разновозрастные группы полезны и для старших детей. Общаясь с младшими, они учатся быть ведущими и воспитывать младших, а также приобретают опыт быть более зрелым человеком в отношениях (что особенно важно для тех, у кого нет братьев и сестер). Еще старшие дети начинают лучше понимать правила и понятия, которые объясняют младшим, и это заставляет их задуматься, что они знают, а что нет. И точно так же, как старшие дети побуждают младших заняться чем-то более сложным и требующим определенных навыков, младшие вдохновляют старших на то, чтобы больше заниматься делами, требующими творческого подхода. Здесь я коротко рассмотрю все три категории преимуществ для старших детей. До определенной степени это просто обратная сторона преимуществ, которые получают младшие дети.

Как воспитывать и быть лидером

В школе «Садбери Вэлли» старшие дети учат младших играм и сами приспосабливаются к ним в ситуациях, где требуется спортивная подготовка. Иногда делают детские игры на воображение более организованными, вдохновляют младших заниматься творчеством, читают им, успокаивают, сажают к себе на колени, помогают найти потерянные предметы, решают споры и предупреждают об опасности. Таким образом они отрабатывают навыки, которые пригодятся, когда они станут родителями, руководителями или будут о ком-то заботиться. Они делают все это с большим рвением и желанием, не по обязанности. Что-то внутри них – часть человеческой природы, моральные идеалы, воспитанные демократической атмосферой школы, – подсказывает именно такую линию поведения по отношению к младшим.

Еще мы наблюдали старших, обсуждающих между собой, как нужно вести себя с младшими, или отчитывающих ровесников за то, что те неправильно обращались с маленькими. Например, один раз три девочки (от шести до восьми лет) довольно грубо отказались принимать в игру четырехлетнюю Линду, которая хотела делать вместе с ними оригами. Это увидела десятилетняя Нэнси, которая в тот момент читала неподалеку. Она отложила книгу, подошла к троице и сказала: «Как бы вы себя

почувствовали, если бы вас так отшили?» После этого девочки дали малышке бумагу и показали, как складывать фигурки. В другой раз Сабрина (17 лет) отругала Мелинду (11 лет) за то, что та не убрала наряды, которые младшие дети, с которыми Мелинда играла, оставили после игры. Мелинда сказала, что она не отвечает за одежду, потому что это не она ее достала и носила. Сабрина настаивала, что тем не менее это вина Мелинды, потому что та знает правила школы и должна подавать пример. Подобные замечания гораздо более продуктивны, когда их делают не взрослые, а старшие дети.

Еще Фельдман отметил несколько случаев, когда между младшими детьми и подростками существовала довольно продолжительная дружба{255}. В таких случаях казалось, что подростки особенно гордились малышами, как будто это были их собственные дети или любимые племянники. И они – когда продолжительное время, когда не очень – тренировались быть родителями. Например, самый старший ученик, девятнадцатилетний Шон, проводил довольно много времени с Рексом (пять лет) и Джорданом (шесть лет). Шон строил удивительные вещи из своего огромного конструктора лего, чем восхищал малышей. Частенько он оставлял конструктор в игровой комнате, чтобы поиграли другие. В этих случаях он назначал Рекса и Джордана старшими и просил их следить, чтобы в конструктор играли правильно, а потом все детали убирали на место. Младшие мальчики очень серьезно относились к заданию и гордились доверием Шона. После того как Шон окончил школу, он три раза специально навещал Рекса и Джордана.

Наши наблюдения в «Садбери Вэлли» подтверждают и исследования, проводившиеся в группах, относящихся к разным культурам. Антропологи отмечают, что присутствие младших детей помогает старшим развивать инстинкт воспитания. Из наблюдений за общением детей в разных культурах антрополог Беатриса Уайтинг сделала вывод, что везде мальчики и девочки проявляют больше доброжелательности и сочувствия к тем, кто по крайней мере на три года их младше, чем к тем, кто ближе по возрасту{256}.

Кэрол Эмбер, изучая в Кении сообщество, живущее натуральным хозяйством, обнаружила некоторые изменения в характере мальчиков, которые в отсутствие сестер помогали матерям присматривать за младшими детьми и младенцами, а также делали домашнюю женскую работу. Такие мальчики в среднем проявляли в общении с ровесниками больше дружелюбия и меньше агрессивности, чем их соплеменники, избавленные от заботы о младших братьях и сестрах{257}.

Исследования, проведенные в традиционных школах, также подтверждают, что молодые люди, общаясь с младшими, учатся заботиться о них и вообще быть добрее. Исследования разновозрастных обучающих программ показывают, что, когда старшие дети учат младших, они больше сочувствуют другим, а также поднимают собственные показатели ответственности, готовности помочь{258}.

Гораздо больше впечатляют результаты программы Мэри Гордон (Торонто) «Корни эмпатии»[45]. Гордон разработала эту программу после нескольких лет работы с родителями, которые жестоко обращались с детьми, и с детьми из таких семей. Она заметила, что дети, которые росли в атмосфере насилия и нелюбви, часто сами становились жестокими и не любили своих детей. Идея ее программы заключалась в том, чтобы привести настоящих младенцев и их матерей (а иногда и отцов) в школы, где дети из разных семей могли бы посмотреть на малышей, поговорить о них и подумать, каково это – быть ребенком. Это должно было помочь детям встать на правильный путь и в конце концов сделаться хорошими родителями. На собственном опыте Мэри Гордон убедилась, что ее программа оказывала очень заметное влияние на детей в классе, который они посещали. Дети, к которым каждый месяц приходили родители с ребенком, становились добрее и больше сочувствовали друг другу. В классе наблюдалось меньше травли и хулиганства. Детьми, которых до этого дразнили и над которыми смеялись из-за того, что они чем-то выделялись, стали восхищаться – именно в силу их непохожести. Общение с младенцем и обсуждение мыслей и чувств, которые маленький ребенок пробуждал в детях, очень сильно помогли им научиться сопереживанию, и этот эффект сохранялся на протяжении месяца, до следующего визита.

Вот история из книги Гордон об этой программе{259}. У восьмиклассника Даррена, который оставался на второй год и был на два года старше остальных, росла борода, а на полувыбритой голове красовалась татуировка. Это был самый грубый и жестокий ученик. В четыре года на его глазах убили его мать, и потом он жил по разным приютам. В грубости он находил защиту от боли и одиночества. Но его сердце растаяло, когда в класс стали приносить младенца. В самом конце встречи, после того как ребята уже минут сорок смотрели на ребенка и обсуждали его, мать предложила кому-нибудь примерить переноску, в которой она принесла ребенка в школу. Когда Даррен поднял руку, все ужасно испугались. Он надел на себя переноску и спросил мать младенца, посадит ли она туда ребенка. Представляю себе, с какой тревогой она это сделала.

Потом Даррен несколько минут тихо сидел в углу, раскачиваясь, пока ребенок поудобнее устраивался у него на руках и груди. Когда матери и ребенку настало время уходить, Даррен спросил ее и ведущего встречи: «Если человека никогда не любили, у него есть шанс стать хорошим отцом?»

Программа «Корни эмпатии» сейчас популярна в Канаде, ее проводят и в других странах. Психолог Кимберли Шонерт-Рейчл из Университета Британской Колумбии в Канаде провела клиническое исследование, целью которого было показать, что эта программа значительно снижает уровень агрессии и усиливает доброжелательность. Причем не только в день посещения класса матерью с ребенком, но и на протяжении всего академического года{260}. В традиционных школах создана среда, где дети делятся на классы по возрасту, поэтому необходимо придумать способ, чтобы дети разного возраста общались между собой. Это поможет воспитать в них сострадание и эмпатию.

Обучение через преподавание

Когда мы кого-то учим, то решаем некую интеллектуальную задачу, и неважно, происходит это формально в школе или нет. Если мы объясняем правило или теорему, нам нужно словами передать свои представления о предмете, причем так, чтобы это стало ясно тому, кто ничего о нем не знает. А наше представление зачастую весьма размыто. Чтобы достичь результата, сначала нужно самим хорошенько задуматься о предмете, а иногда даже поменять собственное представление о нем. Обучение – обоюдный процесс, при котором учитель и ученик учатся друг у друга{261}. Такое обоюдное обучение происходит гораздо лучше, если положение учителя не слишком высоко и он не давит на ученика, чтобы тот мог без душевного дискомфорта задавать вопросы и спорить с учителем. Исследования в обычных школах показали: когда дети разного возраста учат друг друга, то знание предмета улучшается и у того, кто учит, и у того, кого учат{262}.

Когда более старшие дети объясняют что-то младшим, они часто проговаривают то, что сами понимают не очень четко. Например, когда девочка восьми лет играет в куклы с двухлетней сестрой и поэтапно объясняет ей, как нужно купать ребенка, она впервые задумывается об этом и пытается структурировать процесс. Точно так же, когда дети во время игры учат друг друга читать или считать, они объясняют что-то более младшим, отвечают на их вопросы и, вероятно, сами лучше начинают понимать фонетические и численные понятия.

В школе «Садбери Вэлли» мы с Фельдманом видели множество примеров дискуссий между старшими и младшими школьниками, помогающих что-то понять и тем и другим. Если старшие дети показывают младшим, как играть в стратегические игры, шахматы например, то вопросы младших часто заставляют их остановиться и подумать. Они сначала должны сами понять, почему один ход лучше другого, и только потом ответить. Им приходилось осознать и четко объяснить то, что было получено на основе опыта и интуитивно. Похоже, что подобные размышления заставляли их узнать, что именно они знали, а что – нет, и это помогало им в конце концов лучше понять игру.

Еще мы видели примеры такого двустороннего обучения, когда младшие дети спрашивали у старших совета о каких-то вещах, не имеющих отношения к играм. Например, восьмилетний Эрик жаловался четырнадцатилетнему Артуру, что двое мальчишек (девяти и десяти лет), с которыми он иногда дружил, доставали его и обзывали. Артур предложил Эрику написать жалобу в правовой комитет. Эрик засомневался и ответил: «Но у них есть свобода слова». Немного подумав, Артур ответил, что свобода слова означает право говорить это, но у Эрика есть право не слышать то, что они говорят. В этом случае обмен мнениями привел к тому, что Артур, как и Эрик, задумался над идеей личных прав и свобод глубже, чем до того.

Каким образом младшие дети влияют на творческие способности старших

Как младшие дети стремятся заняться чем-то более сложным и интересным, вдохновленные старшими, так и старших вдохновляют творческие игры и игры на воображение, в которые играют младшие дети. В официальном исследовании, проведенном в «Садбери Вэлли», мы обнаружили, что подростки инициируют чуть больше половины случаев общения между ними и младшими детьми, когда есть явный инициатор{263}. Вместе с младшими детьми они участвуют в играх, которые современные подростки в нашей культуре давно забросили: рисуют, лепят из глины, строят из кубиков, устраивают игры на воображение или игры вроде догонялок – таких великое множество. Даже когда старшие не играют непосредственно с младшими, само присутствие, их настрой на игру вдохновляют старших, чей подход к игре становится более творческим по сравнению с тем, когда они играют одни. Благодаря тому что дети подолгу играют в такие игры в школе, они становятся блестящими художниками, строителями, рассказчиками и учатся творчески мыслить.

Большинству выпускников после школы приходится по роду своих занятий применять творческие способности{264}, и я подозреваю, что одна из причин этого – общение в разновозрастном коллективе.

Еще одно наблюдение относилось к номинально соревновательным играм – карточным и настольным. Когда игроки сильно отличаются друг от друга по возрасту и способностям, к игре нужен более творческий и непринужденный подход. В самом деле, нет никакого повода для гордости, если более старший и умелый игрок выигрывает у младшего, при этом у младшего нет ни малейшего шанса честно выиграть у старшего. Поэтому все играют не на выигрыш, а просто ради удовольствия, чтобы улучшить навыки, потренировать ходы. Когда дети разного возраста играют, например, в шахматы, старший, более опытный игрок, может сознательно поставить себя в сложную ситуацию, попробовать какие-то рискованные ходы и новую стратегию, может устроить себе блиц с молниеносными ходами, чтобы сделать игру динамичнее и веселее. В восьмой главе я рассказал, что непринужденное игровое отношение гораздо больше способствует приобретению новых навыков и развитию творческого мышления, чем серьезное отношение, стремление выиграть и доказать, что ты лучший.

Я описал, каким образом общение в разновозрастных группах позволяет младшим детям учиться, занимаясь тем, что они сами не смогли бы сделать; учиться и вдохновляться, наблюдая и слушая старших; получать больше заботы и эмоциональной поддержки, чем они получали бы в другой среде. Еще я рассказал, как такое общение развивает у старших детей навыки заботы и лидерства, как старшие дети могут учиться сами, обучая младших; больше играть, больше заниматься творчеством. Когда мы делим детей на группы по возрасту в школе или в других местах, то лишаем их всех этих возможностей развиваться.

Подчеркивая ценность общения с детьми разного возраста, я совсем не умаляю значимость общения с ровесниками. В некоторых случаях людям гораздо полезнее играть или говорить с теми, у кого такие же способности, как у них. Тогда возникает больше общих тем для разговоров, а достаточно серьезные взаимоотношения и конкуренция могут мотивировать детей сделать что-то лучше. Когда детей не делят по возрасту искусственно, они проводят много времени с теми, кто намного моложе или старше, но большую часть времени они все равно проводят с ровесниками. Неудивительно, что лучшими друзьями в «Садбери Вэлли», равно как и в других местах, становятся дети, близкие по возрасту.

Здесь я рассказывал главным образом о пользе разновозрастных групп, о том, как общаются друг с другом люди с разными возможностями и способностями. Однако перед тем как завершить эту часть, должен сказать, что это еще и способ позволить общаться друг с другом людям с одинаковыми способностями. Это дает возможность тем, кто отстает в развитии от ровесников или, наоборот, развивается быстрее, найти равных себе товарищей среди детей другого возраста. Неуклюжий ребенок, у которого не особо получается лазать по деревьям, может играть с младшими детьми и карабкаться по деревьям или камням, не опасаясь, что он делает это хуже всех. И таким образом может научиться лазать лучше. Талантливый ребенок 11 лет, который играет на гитаре намного лучше своих ровесников, может играть вместе с подростками, которые играют так же. Маленькому гению, серьезно играющему в шахматы, будет намного интереснее со старшими игроками, но своего уровня. Важнее всего для гармоничного развития среда, в которой дети могут свободно выбирать, с кем общаться. Тогда они сумеют быть и со старшими, и с младшими детьми, и с ровесниками – в зависимости от своих желаний, которые меняются час от часу и день ото дня.

Глава 10
Воспитание, основанное на доверии, в современном мире

Весной 2008 года в солнечный воскресный день Ленор Скенази оставила своего девятилетнего сына в огромном торговом центре в Мидтауне на Манхэттене. Она вручила ему горсть монет по 25 центов, 20 долларов на экстренный случай, карту города, карточку на метро и предложила добраться домой самостоятельно. Они жили в Нью-Йорке в районе Куинс, и, чтобы добраться домой, мальчику нужно было проделать хорошо знакомый маршрут: сначала на метро, а потом пересесть на автобус. Так они с матерью делали много раз. Когда он приехал домой, то был ужасно горд собой. Он так давно упрашивал маму позволить ему доказать, что он сам может добираться домой на общественном транспорте, и вот свершилось. Теперь он взрослый и просто светился, преисполненный нового чувства.

В то время Скенази вела колонку в газете New York Sun, где и описала приключение своего сына. Через несколько часов после того, как газета вышла, в прессе ее тут же заклеймили как «самую плохую мать в Америке». Все женщины из ток-шоу The View[46] проявили редкое единодушие, осуждая решение Ленор. Более вежливые мамы других четвероклассников во дворе, по словам Скенази, говорили что-то вроде «ну да, это нормально, я тоже разрешу своему сыну так делать… когда он будет учиться в колледже». Ленор Скенази взяла этот случай за основу и написала удивительно остроумную книгу под названием Free-Range Kids, How to Raise Safe, Self-Reliant Children («Дети на свободном выгуле»), где рассеивала родительские страхи, показывая, насколько многие из них нелепы.

Позже я познакомился со Скенази. Я восхищаюсь ею и совсем не собираюсь обскакать ее в соревнованиях, кто из нас худший родитель, но… когда моему сыну было тринадцать, он один поехал в Лондон на две недели. Конечно, это было давным-давно, в 1982 году, тогда родителям было проще доверять детям, чем сейчас. Он сказал о поездке нам с матерью весной, когда ему было еще двенадцать. Сын планировал заработать на поездку сам, поэтому мы не могли отказать ему по причине отсутствия денег. Спланировать путешествие он тоже собирался сам. На самом деле к тому моменту он его уже почти спланировал. Он хотел доказать самому себе, что может самостоятельно организовать поездку и

сделать что-то сложное без помощи взрослых. Еще он хотел посмотреть на сокровища замков и музеев, о которых читал и которые видел в игре Dungeons and Dragons («Подземелье и драконы»). До этого он никогда не был за границей. Если уж на то пошло, то там никогда не были ни я, ни его мать.

Мы были в замешательстве и объясняли, что отказываем ему совсем не из-за возраста, а потому что у него диабет. У него был (и до сих пор есть) диабет первого типа. С десяти лет, то есть с тех пор, как обнаружилось заболевание, он постоянно замерял уровень сахара, колол себе инсулин и соблюдал диету. Сын делал ровно то же самое, что и любой известный мне взрослый диабетик. Кроме того, инсулинозависимому человеку опасно путешествовать одному. Всегда существует риск гипогликемии, когда резко становится плохо, вплоть до потери сознания. А что если это случится, когда он будет один в чужой стране и никто ему не поможет?

На это сын ответил: «У меня всегда будет диабет. Если вы говорите, что я не могу путешествовать из-за диабета, это значит, что я никогда не буду путешествовать один. Я с этим не согласен. Я не хочу, чтобы болезнь мешала мне делать то, что хочется. Когда я стану старше, то буду ездить один и вы меня не сможете остановить. Если вы меня не отпускаете не из-за возраста, то в чем разница между поездками в одиночестве сейчас и в мои восемнадцать, тридцать или пятьдесят?» Как всегда, его логика была безупречна.

В конце концов мы уступили. Чтобы выполнить свою святую родительскую обязанность, мы взяли с сына обещание, что он будет всегда носить медальон с медицинской информацией на случай, если произойдет инсулиновая реакция, чтобы люди знали, что он диабетик и ему нужна помощь. Впрочем, он и так сделал бы это. Оставшуюся часть весны и все лето сын работал и заработал все деньги на поездку.

Большую часть он заработал в небольшом ресторанчике, эту работу он нашел сам. Сначала он мыл там посуду, но потом за хорошую работу его перевели помогать по кухне с грилем, что уже само по себе было хорошим опытом. К октябрю – на тот момент ему уже исполнилось тринадцать – он был готов отправиться в путешествие. Поскольку наш сын учился в «Садбери Вэлли», отпроситься из школы проблемы не составило. Все понимали, что в путешествии он получит ценный опыт и узнает много нового, поэтому не ставили пропуски, а записали, что он на выездной практике. Сын провел за границей две недели, повидал множество разных замков, посетил Вестминстерское аббатство, совершил пешие экскурсии по Лондону. Несколько

дней он целиком потратил на изучение сокровищ Национальной галереи и других музеев. Еще он выбрался в Оксфорд на концерт Moody Blues, в Кардифф погулять за городом и посмотреть местный замок. И даже отправился в Париж с девушкой 15 лет, с которой познакомился в самолете по дороге в Лондон. В итоге он получил удивительный опыт и почувствовал себя увереннее, поняв, что может сам распоряжаться своей жизнью. Вот вам и диабетик.

И все же я скажу: мой сын не был обычным тринадцатилетним ребенком. Если бы он был менее ответственным и меньше продумывал наперед возможные ситуации, мы с его мамой никуда бы его не отпустили. Доверять детям не значит быть беспечным, ребенка нужно знать. Но чувство ответственности не развивается само по себе. Если вы хотите, чтобы ваши дети были ответственными, нужно давать им свободу, то есть возможность эту ответственность проявить. Но к сожалению, сейчас это намного сложнее сделать, чем в 1982 году. А тогда это было сложнее, чем в более ранние времена.

В наше время почти невозможно представить себе, что родители отпустят ребенка в такое путешествие, независимо от того, насколько развито у него чувство ответственности. Начнем с того, что в штате Массачусетс, где мы живем, до 16 лет нельзя легально работать поваром в ресторане, где мой сын когда-то заработал деньги на поездку. Даже в 1982 году наше поведение очень удивило общественность. Представьте себе, как бы отреагировали ваши друзья и родственники, если бы вы – родители – приняли сейчас такое решение.

Однако в другое время и в другом месте люди гораздо больше удивились бы нашим колебаниям, чем конечному решению. Как написала Скенази во вступлении к своей книге, «[Наши прапрапрабабушки и прапрапрадедушки] отправляли своих драгоценных детей в Новый Свет на медленных ржавых пароходах, давая им с собой немного денег и палку копченой колбасы»{265}. Вот еще один пример, описанный исследователем Мэри Мартини на основе наблюдений за маленькими детьми на острове Уа-Пу, что находится в архипелаге Маркизские острова в Тихом океане:

> «Ежедневно в течение четырех месяцев, а далее менее регулярно в течение еще двух следующих месяцев исследователи наблюдали за 13 членами устойчивой группы детей… В группу входили дети в возрасте от двух до пяти лет. Они каждый день играли без присмотра взрослых в течение нескольких часов, пока их братья и

> сестры были в школе неподалеку. Дети играли, разрешали конфликты, попадали в опасные ситуации, но справлялись с ними, залечивали ранки, делились друг с другом своим имуществом, общались с теми, кто проходил мимо, – и все это без вмешательства взрослых. Они избегали взрослых, вероятно, потому, что те мешали им играть. Место, где дети играли, было довольно опасным: сильный береговой прибой, а между большими камнями то и дело попадались битые стекла. Равнина была окружена скользкими и крутыми скалами. Дети играли и на высоком мосту, и на острых каменистых вулканических утесах. Взрослые оставляли им мачете, топоры и спички, и дети спокойно играли со всеми этими вещами. Но несмотря на все опасности, если и случались какие происшествия, то крайне редко и незначительные. Дети постоянно дрались, обзывались, ссорились, но серьезные драки или ссоры происходили редко, они почти никогда не плакали подолгу. Конфликты были частыми, но очень быстро отношения налаживались. Дети не обращались к взрослым или старшим детям за помощью в улаживании конфликта и не звали их к себе в игру»[{266}].

Когда Мартини спросила родителей, отбирают ли они у детей мачете и спички, когда те играют с ними, они ответили, что забирают все это у детей, потому что боятся, как бы они не перевели все спички и не испортили мачете, а совсем не из страха, что дети могут пораниться. По словам Мартини, все дети на острове были прекрасно воспитаны как в психологическом смысле, так и в социальном. Они не ныли и не требовали внимания взрослых, как зачастую это делают их сверстники, выросшие в западной культуре, и отлично справлялись сами со всеми проблемами, которые у них возникали. Я не говорю о том, что мы во всем должны следовать примеру островитян и обращаться с детьми от двух до пяти лет так же, но нам есть чему у них поучиться.

Вряд ли существовала другая такая культура, где способности детей недооценивались бы сильнее, чем у нас, североамериканцев. Мы недооцениваем способности детей, и наши опасения сбываются, потому что, лишая детей свободы, мы отнимаем у них возможность научиться самостоятельно контролировать поведение и эмоции.

В этой главе я расскажу о доверии родителей к детям и о том, что мы можем сделать в современном мире, чтобы родители

снова смогли доверять детям и чтобы это доверие стало нормой. Что мы – самостоятельно и всем обществом – можем, чтобы вернуть детям право учиться, свободно играя и исследуя окружающий мир? Что мы можем сделать, чтобы изменить ситуацию, которая не дает им проявлять смелость и в полную силу развивать эмоциональную устойчивость, которая необходима для счастливой, здоровой и полной жизни?

Три стиля поведения родителей

Прежде чем перейти к обсуждению этих вопросов, мне кажется, будет полезно понять, чем же отличаются друг от друга три основных типа поведения родителей. Каждый из этих типов на протяжении человеческой истории превалировал в разных местах в разное время, и я рассказываю о них как о разных типах, но при этом они не исключают друг друга. Наоборот, многие родители сейчас сочетают в себе все три. Когда отношение родителей к детям основано на доверии, лучше всего развиваются природные склонности ребенка к самообучению.

Доверяющие родители предоставляют детям возможность свободно играть и самостоятельно познавать окружающий мир, принимать решения, рисковать и учиться на собственных ошибках. Родители, которые доверяют детям, не оценивают достижения своих детей и не указывают детям, в каком направлении развиваться, они уверены, что дети способны решить это самостоятельно. Доверять не значит быть беспечным, поэтому родители не только дают детям свободу, но и кормят их, любят и уважают. Они служат им нравственным примером и обеспечивают условия, необходимые для полноценного и здорового развития. Доверяющие родители поддерживают детей во всем, но не указывают им, они помогают в достижении их целей, если детям требуется помощь. Такой тип отношения родителей к детям превалировал на довольно длинном отрезке истории развития человеческого общества, когда мы были охотниками-собирателями (о чем я уже рассказывал во второй главе).

Родители, которые доверяют детям, четко дают им понять вещи, которые соотносились с потребностями детей в обществе охотников-собирателей, но при этом точно так же соотносятся с реальными потребностями современных детей:

Ты способный. У тебя есть глаза и ум, и ты можешь до многих вещей додуматься сам. Ты сам знаешь, какие у тебя есть возможности и какие ограничения. Играя и исследуя мир, ты научишься всему, что тебе нужно знать. Мы ценим твои потребности. Мы считаемся с твоим мнением. Ты сам отвечаешь за свои ошибки, и мы верим, что ты извлечешь из них урок. Жизнь в обществе – это не конфликт интересов, это взаимопомощь, направленная на то, чтобы у каждого было то, что ему больше всего нужно и что ему хочется. Мы с тобой, а не против тебя.

Дети охотников-собирателей, которые росли в таких условиях, обычно становились умелыми, жизнерадостными,

взаимодействовали друг с другом и при этом не доминировали – то есть они были уважаемыми членами своего общества. Дети участвовали в жизни своего поселения не потому, что их заставляли, а потому, что сами хотели этого, и это желание было частью игры. Одна группа исследователей-антропологов прокомментировала это так: «Хороший собиратель… должен быть решительным и независимым, и чтобы стать таким, нужно учиться в детстве»{267}. Доверяющие родители понимают, что в наши дни точно так же успешными становятся решительные и независимые люди и что детей надо научить быть такими. Именно научить, не указывать им, что делать, а позволять им самим развиваться и самим открывать для себя мир.

Два других типа отношения родителей к детям я называю *директивными,* потому что в этих случаях родители направляют поведение и развитие ребенка, а не позволяют ему развиваться самостоятельно. Такие родители работают против воли ребенка.

Директивно-доминирующий стиль поведения родителей постепенно зарождался вместе с развитием сельского хозяйства и достиг пика во время феодализма и на раннем этапе становления промышленного общества. Как я говорил в третьей главе, в то время вопросом жизни и смерти было беспрекословное повиновение властям и церкви, поэтому родители теперь должны были воспитывать не свободную и независимую личность, а покорного исполнителя. С этого момента они перестали создавать условия для развития у ребенка свободной воли. При директивно-доминирующем стиле поведения родители стремились подавить желания ребенка и заставить его подчиняться воле других. Чтобы подавить волю, стали повсеместно использовать телесные наказания.

В последнее время, по крайней мере в некоторых семьях, где родители придерживаются директивно-доминирующего стиля поведения, на смену телесному наказанию пришло психологическое давление. Вместо розги и палки теперь стали использовать другие, более сильные методы, чтобы подчинить волю ребенка. Его обвиняют, стыдят, запугивают тем, что от него откажутся или перестанут любить. Неважно, какие используются средства при таком отношении родителей к детям, но в итоге ребенок должен превратиться в слугу. Однако как мы видим из истории, директивно-доминирующий стиль поведения никогда не был эффективен в полной мере. Чувство свободы в нас настолько сильно, что его невозможно полностью выбить из человека независимо от его возраста. Даже в самом кротком слуге или застенчивом ребенке свобода воли продолжает тихо бурлить в глубине, готовая выплеснуться, как только «горшочек»

переполнится. Именно поэтому в обществе, где народными массами управляют несколько человек, никогда нет стабильности. В конце концов, директивно-доминирующий стиль поведения в рамках семьи работает ничуть не лучше, чем в рамках государства.

Сейчас, по крайне мере в нашей культуре, большинство воспитателей отказались как от физического, так и от психологического наказания с целью подчинить себе ребенка. В современном мире с его тесными связями всего со всем, в условиях глобализации ценятся находчивость, творческий подход и уверенность в себе. Как видим, стиль жизни, предписывающий слепое подчинение одних людей другим, ни к чему хорошему не приводит. Снижается потребность в неквалифицированном труде, потому что людей заменяют машины. Чтобы найти способ содержать себя, нужно уметь творчески мыслить и придумывать новое. Сейчас люди поддерживают те же ценности, что были у охотников-собирателей. В течение последних 100 или 200 лет потребность в детском труде падает, возвращаются демократические ценности, а директивно-доминирующий стиль поведения постепенно сходит на нет. На некоторое время доверительное отношение родителей к детям начало возвращаться, пик этого возрождения пришелся на 1950-е годы, но через несколько десятилетий этот стиль поведения постепенно заменил новый тип директивного поведения родителей – *директивно-опекающий.*

Родители, которые выбрали для себя директивно-опекающий стиль поведения, не ограничивают свободу детей, заставляя их работать в полях и на фабриках или воспитывая в них слугу, как это делали те, кто придерживался директивно-доминирующего стиля поведения. Вместо этого они ограничивают свободу ребенка для его же безопасности и ради его же будущего. Они уверены, что могут принять лучшее решение, чем сам ребенок. Такие родители, пусть из лучших побуждений, лишают ребенка свободы точно так же, как это делали раньше директивно-доминирующие. Они не бьют детей, но при этом используют всю свою власть, чтобы контролировать их жизнь. Если родители доверяют ребенку, то видят его жизнеспособным и умелым, а если указывают ему и опекают, то и воспринимают ребенка как слабого и ни на что не способного. Родители, которые доверяют детям, уверены, что ребенок развивается лучше, если позволить ему играть и познавать мир самостоятельно, а те, кто предпочитает директивно-опекающий стиль поведения, считают, что лучше всего дети развиваются, если следуют по пути, который им тщательно подготовили взрослые.

Почему родителей, доверяющих своим детям, стало меньше

Почему в первой половине XX века родители доверяли детям все больше, а потом, к середине века, доверительного отношения к детям стало все меньше? Другими словами, какие изменения в обществе за последние несколько десятилетий заставили родителей доверять детям меньше, но больше их опекать и указывать им? Полный ответ на этот вопрос включал бы в себя описание огромного количества тесно связанных между собой изменений, которые произошли в социальном мире, но я приведу лишь те, которые, как мне кажется, больше всего имеют к этому отношение.

Люди меньше общаются с соседями, а дети не играют во дворе с соседскими ребятами. В 50-е годы XX столетия большинство людей, как взрослых, так и детей, были знакомы со своими соседями, отчасти потому, что женщины больше времени проводили дома и дружили с соседками, да и к мужчинам это тоже относилось. Рабочие дни в среднем были короче, и в выходные люди чаще оставались дома. Поскольку люди знали своих соседей, они доверяли им и не боялись отпускать детей гулять во двор и общаться со всеми, кто бы там ни встретился. При этом все понимали: соседи знают твоих детей и присмотрят за ними, если что. Сейчас все не так. Взрослые – как женщины, так и мужчины – проводят больше времени на работе, поэтому и друзья у них в основном из числа коллег. В результате родители понятия не имеют, что за люди живут с ними рядом, и, следовательно, не доверяют им.

Больше всего детей тянет гулять во двор, да и не только во двор, когда там есть другие дети. Поэтому если некоторые родители запрещают своему ребенку выходить во двор, детей там становится все меньше. Более того, чем меньше детей гуляет на улице, тем менее безопасным местом она становится для тех, кто все-таки гуляет. Безопасность напрямую зависит от количества, поскольку дети смотрят друг за другом и помогают, если кто-то получит травму (особенно это работает в тех случаях, когда во дворе есть и маленькие дети, и постарше). И если существуют какие-то злодеи, которые будут охотиться за детьми, то они скорее нападут на ребенка, гуляющего в одиночестве, а не на того, кто окружен свидетелями. Получается замкнутый круг: во дворе гуляет меньше детей, из-за этого двор становится менее привлекательным, но более опасным местом, поэтому во дворе

играет меньше детей. Чтобы улица снова стала безопасным и интересным местом для игр, этот круг нужно разорвать.

У каждого конкретного родителя все меньше здравого смысла, а всеобщих страхов все больше. В 1950-е годы большинство взрослых лучше знали и понимали детей, чем сейчас. В семьях было больше людей, родственники жили в одном городе и часто ходили друг к другу в гости. Старшие дети помогали взрослым заботиться о младших, и к моменту обзаведения собственными семьями у них уже был опыт общения с детьми. Они не понаслышке знали, как растут и развиваются дети, и понимали, насколько те могут быть смышлеными и насколько важны для них игры и приключения. При этом они знали родителей всех детей, живущих по соседству, дружили с ними и рассказывали друг другу истории о детях. Сейчас, напротив, люди часто заводят семью и не знают, как обращаться с ребенком. Все свои знания о том, как быть родителями, они черпают из средств массовой информации от так называемых экспертов.

Эти «эксперты» считают, что их задача – предупредить родителей об опасности. Почти всё, по словам того или иного «эксперта», представляет потенциальную опасность для ребенка: ножи, огонь, микробы, маленькие игрушки (которые можно проглотить), клещи и другие кусачие насекомые, ядовитые растения, солнечный свет, лестницы и качели на детских площадках, ровесники, старшие дети и подростки и, конечно, злодеи и похитители детей (которые, если верить радио и телевизору, притаились за каждым углом). Если вы будете всему этому верить и не подумаете о том, насколько невелик на самом деле риск для каждого из этих факторов, мир покажется вам ужасно страшным местом. При всем этом некоторая осторожность все-таки требуется. Перечисленные опасности действительно существуют, и нам следует рассказать о них детям, если мы еще не рассказали. Но если страх настолько велик, что из-за него мы не разрешаем детям играть на улице и с неким риском познавать мир, то не даем им научиться заботиться о себе. Это может быть гораздо опаснее.

Некоторые «эксперты» даже, кажется, уверены, что мы должны защитить ранимую самооценку ребенка, чтобы он все время думал о себе хорошо. Родители хвалят детей даже за самое незначительное достижение, ходят на все их игры, чтобы поддержать, стараются так устроить жизнь своих чад, чтобы те никогда не знали неудач. Это тоже составляющая директивно-опекающего поведения родителей. Большинство детей замечают, что постоянные похвалы и поддержка фальшивы, и отмахиваются от них как от любого другого действия родителей, которое их

раздражает. Однако не все видят фальшь, и именно о тех, кто этого не замечает, и следует беспокоиться. Еще «эксперты» предупреждают, что мы должны защитить детей от их собственных глупостей. Мы постоянно узнаем все новые подтверждения того, что дети, особенно подростки, в силу биологических причин просто болваны. Этого не может быть. Если бы это было правдой, мы бы не выжили как биологический вид на протяжении тех десятков тысяч лет, когда детям доверяли и когда настоящие опасности, например хищные животные, были гораздо больше распространены, чем сейчас.

Еще один источник страха – это новости, в которых почти каждый день мы слышим истории о страшных происшествиях с детьми. Если сотни тысяч детей вышли на улицу поиграть без присмотра взрослых и вернулись домой, став здоровее, храбрее и мудрее, это не новость. Но если одного ребенка похитили, или он утонул, или его сбила машина, эта новость обойдет всю страну или даже весь мир, в зависимости от того, насколько страшна эта история. Информация, которая доходит до родителей, не отражает реальной статистики. Каждый родитель добавляет сюда свои худшие кошмары.

Возрастает неопределенность по поводу трудоустройства в будущем. Сейчас найти работу сложнее, чем несколько десятилетий назад. Невозможно предугадать, какие профессии можно будет получить в будущем и какие профессиональные навыки потребуются. Профсоюзы, которые раньше помогали людям сохранить работу, канули в Лету. Компании и даже целые производства появляются и исчезают так часто, что это повод для беспокойства. В результате родители гораздо больше, чем ранее, переживают, смогут ли дети зарабатывать себе на жизнь, и поэтому все чаще они считают, что детство – это время не для игр, а для начала подготовки резюме. Почему-то родители уверены: если они отправят детей заниматься в кружках или на волонтерскую работу под руководством взрослых, если они заставят детей хорошо учиться и определят их в престижные школы, то таким образом обеспечат их будущее. Конечно, они не правы, но такое мнение очень распространено.

На самом же деле не остаться безработным в смутное время лучше всего помогают именно те качества, которые дети развивают самостоятельно, а не под нажимом учителей и родителей. В смутное время нужно быть ответственным, инициативным, креативным, уметь мыслить независимо, приспосабливаться к обстоятельствам, обладать воображением и не бояться рисковать. Все эти черты развиваются у детей, если родители доверяют им, а при излишней опеке они, напротив,

подавляются.

Сфера влияния школы увеличилась, как возросла и необходимость приспосабливаться к строгим и постоянно растущим школьным требованиям. Наверное, наиболее очевидный фактор снижения детской свободы – это школа, которая вмешивается в жизнь ребенка и всей его семьи. В 1950-е годы школа тоже ограничивала свободу, но не так, как сегодня. Академический год стал длиннее, все пропуски нужно отрабатывать, и все, что происходит сейчас в школе, контролируется гораздо больше, чем раньше. Более того, школы сейчас стали более влиятельными и вмешиваются в жизнь семей гораздо больше, чем раньше (об этом я рассказывал в первой главе). Например, детям на летние каникулы дают списки книг, а родители должны обеспечить ими детей и убедиться, что они их читают («Нет, Мэри, тебе нельзя читать то, что ты хочешь, потому что это не та книга, по которой тебе надо написать сочинение»). Домашнее задание есть даже у самых маленьких, а родители иногда обязаны подписывать листочки с домашней работой и играть роль контролеров. Их часто вызывают в школу на собрания и заставляют почувствовать себя виноватыми, когда их дети ведут себя в школе плохо или плохо пишут контрольные. Родители обязаны играть ту же роль, что учителя в школе: заставлять детей делать то, что навязано программой. А родителей, которые жалуются на это, считают проблемными.

Поскольку я веду блог в журнале Psychology Today, посвященный игре и обучению, то часто читаю грустные комментарии от родителей по поводу учебы их детей в школе. Вот один из них, очень типичный. Его написала мама девочки, которая ходит в подготовительный класс и учится там на отлично. Девочка находится в школе с 8:00 до 15:00, это не считая времени, которое она тратит на поездку в автобусе в оба конца. Перерывов у них нет, кроме одной получасовой перемены и большой перемены на обед (в 10:40!). Во время перемен специальная дама с громкоговорителем ходит вокруг и успокаивает детей, чтобы те не шумели. Кроме этого пятилетние дети каждый вечер делают домашнее задание, и им помогают родители. При этом домашняя работа самая настоящая – задачи по математике, письменные задания и все такое. И вот что мама девочки говорит о последствиях:

> «Дочь очень радовалась, когда пошла в школу, но уже через два или три дня начала плакать и проситься обратно в детский сад. В конце концов это прошло, но ребенок, который приходит домой из школы, – это

совсем другой ребенок. Она то злится, то ноет, кричит на младшую сестру, обращается с ней как с младенцем, хлопает дверью или цепляется за меня и хочет, чтобы я все за нее делала. И я знаю, что все это из-за школы… Почти все родители, с которыми я это обсуждала, рассказывают, что с их детьми творится то же самое, если не хуже. Это в любой школе так? Я сама постоянно в напряжении, и руки опускаются. Когда я общаюсь с другими родителями, понимаю: мы все боимся стать “той самой мамой”[47] и забрать ребенка на домашнее обучение, опасаясь, что последствия этого окажутся гораздо хуже. Сейчас внутри системы образования сложилась определенная культура, которая заставляет нас молчать. Мы постоянно записываем, что ребенок в определенном возрасте “должен уметь делать”, и именно это и нужно ему позволять делать. Наши дети “выживут”. Смешно, но я надеялась, что мой ребенок достоин большего, чем просто выжить. Однако мне кажется, успех в учебе – это больше не наш выбор. Я чувствую себя свидетелем преступления, который замер и не может ничего сделать, чтобы помешать!»

В таких условиях тяжело, если вообще возможно, быть родителем и доверять ребенку. Государство заставляет родителей указывать детям и внушает им это через систему обязательного школьного образования, где все больше школ, похожих на тюрьмы. Чтобы приучить ребенка к школе, нужно с ним практически воевать, и точно так же нужно воевать со школой, если пытаться хотя бы чуть-чуть приспособить ее для вашего ребенка.

Школа стала играть центральную роль в развитии и воспитании детей. Вдобавок к тому, что школа влияет на жизнь семьи напрямую, все больше распространяется ее косвенное влияние. Все больше и чаще исследователи, родители и общество в целом рассматривают детей через призму школьного образования. Мы судим о детях исходя из того, в каком классе они учатся. Большинство исследований, в которых изучается поведение детей, проводят в школах, их внимание нацелено на школьные проблемы. В результате мы смотрим на развитие ребенка с точки зрения учебы в школе, и это искажает его естественное развитие.

В школах за процесс обучения отвечают взрослые, а не дети. Обучение проходит последовательно, по четко установленному плану. Сначала нужно выучить А, а уже только потом Б. В школе

дети дружат только с ровесниками, поэтому у них нет возможности развивать определенные навыки, например умение обучаться через общение со старшими или чувство ответственности через общение с младшими детьми. Если ребенок в школе играет или занимается чем-то сам, это нарушение дисциплины. Все это признаки модели развития ребенка, когда все происходит вокруг школы. В результате люди приходят к выводу, что процесс обучения всегда последователен, им управляют взрослые, что самые правильные друзья для ребенка – это его ровесники, а самостоятельные игры в большинстве своем пустая трата времени, если дети старше четырех-пяти лет. В учебниках по возрастной психологии сказано, что играть детям свойственно в дошкольном возрасте, как будто бы после этого дети сами собой прекращают играть и игры уходят на задний план. Мы позволили школе скрыть от нас естественный путь развития ребенка.

Детство все больше связанно со школой, и все аспекты жизни детей находятся под ее влиянием. Детские площадки стали местом, где взрослые могут чему-то научить ребенка. Детей там делят на группы по возрасту, так же как в школе. Дома родители, безоговорочно принимая эту модель, ведут себя с детьми как учителя: во всем ищут «обучающий момент», покупают развивающие игрушки, как бы играют и разговаривают с ребенком так, чтобы специально его чему-то научить. И неудивительно, что при таком общении с родителями дети постоянно закатывают глаза и отказываются заниматься. Жизнь дома становится такой же утомительной, как в школе.

Нетрудно понять, почему родители попадаются на удочку школы. На них воздействуют красноречивые разговоры о том, что их дети никогда не будут успешными в жизни, если не получат хорошие оценки или не поступят в престижный вуз. Они вступают в соревнования, цель которых – сделать для ребенка лучшее резюме. Школа становится все более значимой в нашей жизни, и мы, сами о том не задумываясь, приходим к выводу, что дети должны развиваться так, чтобы соответствовать требованиям школы. Детям в школе, равно как и дома, дают все меньше свободы, их все больше контролируют и все меньше позволяют им делать то, что они хотят. К сожалению, очень часто наши предположения, что дети неспособные, безответственные и нуждаются в постоянном контроле, сбываются. Сами дети начинают верить, что они ни на что не способны и ни за что не отвечают, поэтому и ведут себя соответствующим образом. Самый верный способ выработать в человеке какую-то черту – начать с ним обращаться так, как будто она у него уже есть.

Как начать больше доверять ребенку

Многие родители и хотели бы больше доверять детям, но им сложно это сделать, потому что постоянно мешают страхи, и эти страхи не всегда безосновательны: с детьми случаются ужасные вещи; похитители детей действительно существуют; среди ровесников есть хулиганы, которые могут плохо влиять на детей; дети и подростки (как и люди любого возраста) делают ошибки; следствием неудачи может стать боль или обида. Плюс помимо этого мы от природы конформисты. Трудно плыть против течения и выслушивать негативные суждения других родителей. Но в то же время некоторым это удается, и только начинаешь плыть вверх по течению, как река может поменять направление.

Представьте себе, что вы родитель. Вы принимаете идею, что жизнь полна опасностей и что ребенку нужна свобода, чтобы стать счастливым, научиться быть ответственным, развить в себе черты, необходимые в жизни при столкновении с неизбежными опасностями и неудачами. Как принять такой стиль поведения и начать доверять ребенку, игнорируя мнения тех, кто против этого? Вот несколько предложений.

Пересмотрите собственные ценности

Что такое хорошая жизнь? Что делает нашу жизнь ценной? В качестве первого шага на пути к доверительному родительству попробуйте пересмотреть собственные ценности и подумайте: а как они распространяются на ваших детей и на ваши с ними отношения? Если первыми в вашем списке идут свобода, личная ответственность, личная инициатива, честность, верность своим принципам и забота об окружающих и если именно эти черты вы хотите видеть в своем ребенке, значит, вы действительно захотите больше доверять ему и изменить стиль ваших отношений. Ничему из этого нельзя научить нотациями, принуждением и уговорами. Эти качества можно приобрести или утратить в повседневной жизни, сталкиваясь с задачами, которые либо укрепляют эти качества, либо подавляют. Вы можете помочь ребенку воспитать их в себе, если будете жить согласно своим ценностям и опираться на них, строя ваши с ним отношения. Если мы доверяем, то и нам начинают доверять. Способность делать что-то по собственной инициативе и другие черты характера, которые зависят от того, насколько мы инициативны, развиваются только в условиях полной свободы.

Подумайте о своем детстве и вспомните самый счастливый момент. Где вы были? Что делали? Кто был с вами рядом, если был? Или, немного более конкретно, был ли рядом с вами в тот момент взрослый? Детский психолог и автор книг Майкл Томас периодически задает эти вопросы на своих выступлениях. Когда он спрашивает, был ли рядом с человеком взрослый в самый счастливый момент его жизни, руки обычно поднимают 10 процентов аудитории. У остальных 90 процентов взрослых рядом не было. Таким образом, Томас считает, что наши самые счастливые воспоминания полностью наши, они о том, что мы делали сами, а не о том, что дали нам те, у кого больше могущества{268}.

Пробуя сделать это упражнение, я вспоминаю одно раннее весеннее утро, когда мне было десять или одиннадцать лет. Я встал еще до рассвета, чтобы до школы успеть два-три часа порыбачить. В темноте ехал на велике к речной плотине, что была примерно в трех километрах от дома. На багажнике лежало все, что нужно для рыбалки. Я поехал совершенно один, никто из друзей не захотел так рано вставать. Там были только я, удочка, опущенная в воду, река; ранние птицы просыпались и пели свои весенние песенки, кое-где еще лежали небольшие островки нерастаявшего снега. Сейчас не помню, клевала рыба или нет.

Пока я рыбачил, солнце начало подниматься над горизонтом. Трудно вспомнить, почему именно этот момент приходит мне в голову. Это был далеко не первый раз, когда я поехал на рыбалку до рассвета. Но именно в то утро меня охватило удивительное, трепетное чувство. Мне казалось, что я парю высоко над нашим суетным миром. Я испытал то, что психологи называют пиковым переживанием, а религиозные люди описывают подобные чувства, когда говорят, что на них снизошла божья благодать. Если бы со мной был кто-то из взрослых, я бы не испытал ничего подобного. Взрослый независимо от того, насколько он был для меня значимым и уважаемым человеком, вмешался бы даже просто фактом своего присутствия.

Оставьте идею, что вы определяете будущее своего ребенка

Если мы сами ценим свободу и несем ответственность за свои поступки, то должны уважать право ребенка самостоятельно прокладывать свой жизненный путь. Наши стремления не могут стать стремлениями ребенка, равно как и наоборот. Поиски собственного курса начинаются с раннего детства. Чтобы научиться отвечать за себя, дети должны научиться принимать решения каждый час, день или год, и этому они могут научиться только на практике. Все любящие и заботливые родители пекутся о будущем своих детей, поэтому им тяжело не пытаться их контролировать. Но любая попытка, совершенная под контролем, не приведет к цели. Когда мы стараемся определить судьбу ребенка, то не даем ему распоряжаться его жизнью. Когда мы ведем ребенка по лабиринту жизни, ежедневно и еженедельно прокладывая ему путь, то не даем ему научиться прокладывать этот путь самостоятельно и учиться на своих ошибках. Когда мы даем ребенку совет, который ему не нужен или о котором он не просил, все меньше остается шансов, что он обратится к нам за советом, когда ему это будет действительно нужно.

При доверительном обращении важно напоминать себе, что ваш ребенок – это не вы сами. То, что мы называем воспроизведением потомства, на самом деле не воспроизведение. Вы не производите второго себя. Половина генов приходит от вас случайным образом, а вторая половина – от вашего партнера, тоже случайным образом. Гены перемешиваются, и получается совершенно новый с точки зрения генетики человек, у которого могут быть какие-то ваши черты характера, но при этом он все равно не вы. И ваш ребенок не принадлежит вам. Ребенок, любой ребенок – самостоятельное существо, которое приходит в этот мир, полное желания расти, учиться и прожить собственную жизнь. Вы всего лишь часть окружающей действительности, которую ребенок использует, создавая самого себя. Постарайтесь хорошо сыграть эту роль и дать ребенку то, что ему нужно, но не отбирайте у него ответственность, которую он несет за собственное развитие.

Когда дети добиваются успеха или терпят неудачу, они сами, а не мы должны решать, успех это или неудача. В мире полно несчастных юристов, врачей и руководителей компаний, и при этом много реализовавших себя и довольных своей участью людей работают секретарями и уборщиками. Быть успешным в

работе совсем не значит быть успешным в жизни. Можно быть счастливым или несчастным на любой должности, но невозможно быть счастливым, по крайней мере на протяжении длительного времени, если чувствуешь, что проживаешь не свою жизнь. Это прописные истины. Они могут звучать банально. Но слишком многие из нас забывают о них, когда речь заходит о детях.

Суния Лутар с коллегами из Колумбийского университета провела крупномасштабное исследование и обнаружила, что старшеклассники из богатых семей северо-востока Соединенных Штатов, живущие в престижном пригороде, гораздо чаще испытывают тревожность, подвержены депрессии и употребляют наркотики, чем дети из довольно бедных районов в черте города{269}. Но это не все: больше проблем было как раз у тех, на кого активнее всего давили родители, требуя высоких достижений. Из тех же самых исследований сделали вывод, что время, проведенное с родителями, может влиять на ребенка как благоприятно, так и негативно, в зависимости от того, как они вместе проводят это время. Склонность к депрессии и тревожность в большой степени проявлялась у тех, с кем возились и водили за руку от одного занятия к другому. А вот регулярные ужины в кругу семьи гораздо реже были связаны с тревожностью и депрессией. Для подростков была важна эмоциональная близость с родителями, однако эта близость становилась слабее, когда родители беспокоились об успехах детей, а не просто проводили время вместе. Родители, которые доверяют ребенку, радуются за него и не считают его своим «проектом».

Не поддавайтесь соблазну следить за всем, что делает ваш ребенок

Родители, которые доверяют своим детям, сопротивляются побуждению постоянно общаться с ребенком, наблюдать за всем, что он делает, или досконально выспрашивать, как он провел день. Современные технологии позволяют легко отслеживать каждый шаг ребенка, и это очень заманчиво. Можно наблюдать за ним посредством скрытой камеры, настаивать, чтобы он регулярно отчитывался по мобильному телефону о своем местонахождении и занятии. Можно отслеживать сайты, на которых бывает ребенок. Можно, как это делают с заключенными, использовать устройства, которые определяют местоположение ребенка в каждый конкретный момент. При желании такому поведению даже найдется оправдание и вы убедите себя, что таким образом заботитесь о ребенке. Но вы сами разве хотели бы, чтобы за вами постоянно следили? Понравилось бы вам, если бы кто-то, возможно, даже ваш любящий муж или жена, постоянно наблюдал за вами, снимал вас на камеру и оценивал все, чем вы занимаетесь? Основной посыл таких наблюдений всегда один и тот же: «Я тебе не доверяю».

Но для того чтобы продемонстрировать отсутствие доверия, совсем не нужны современные технологии. Если вы постоянно выспрашиваете у ребенка или у кого-то другого, как он провел то время, когда вы его не видели, эффект тот же самый. Родители, которые доверяют детям, так не делают. У каждого человека есть право побыть одному. У ребенка должна быть возможность пробовать новое и не бояться, что его за это осудят. Вопросы, которыми мы нарушаем уединение ребенка, провоцируют обман и обиды.

Найдите или создайте безопасные места, чтобы у ребенка была возможность играть и познавать мир

Как родитель, который доверяет ребенку, вы несете определенную ответственность по отношению к нему. Вы не можете управлять кораблем вашего ребенка, вы даже не можете научить его всему, что нужно, чтобы он управлял им сам, но вы можете обеспечить ему водоем. По словам риелторов, молодые родители, подыскивающие себе первое жилье, в первую очередь интересуются рейтингом окрестных школ: какой балл набирают дети на тестах и сколько процентов выпускников поступают в вузы. Но если ваши отношения с ребенком строятся на доверии, то вы прежде всего спросите, есть ли в районе место для игр и прогулок. Это может быть район, где много огромных многоквартирных домов с большими дворами, а школы стоят в первых рядах в рейтинге оценок за тесты, но при этом там не будет детей, которые играют во дворе. И тогда это плохое место для вашего ребенка.

Ищите такое место, где дети разного возраста играют вместе, бегают по округе и болтают друг с другом. Вашему ребенку захочется к ним присоединиться и научиться у них чему-то новому. Чаще всего это районы, где дома самые простые, соседние дворы не огорожены заборами и домовладельцам не нужно идеальное газонное покрытие – они предпочитают наблюдать за детьми, играющими на лужайках среди одуванчиков. В идеале это должен быть район, где мало или совсем нет машин, чтобы дети могли спокойно переходить улицу или даже играть на ней. Таких районов сейчас гораздо меньше, чем раньше, но они все-таки существуют, и их появится больше, если будет спрос. Ищите такой район, где и родители тоже могут проводить больше времени на улице и знакомиться с родителями других детей. В четырех городах в Голландии проводили большое исследование факторов, влияющих на количество времени, которое дети проводят, гуляя на улице. В ходе исследования выявили, что один из самых важных факторов – сплоченность соседей. Чем лучше соседи друг друга знают и доверяют друг другу, тем больше времени дети проводят на улице{270}.

Если переезд в другое место, где изначально есть возможности для игры, не ваш вариант, вы можете поработать над тем, чтобы улучшить район, где живете. Прежде всего нужно познакомиться с соседями, у которых есть дети, собрать их всех

вместе и обсудить эту проблему. Многие, если не большинство, будут двумя руками за такую возможность, но кто-то должен взять на себя инициативу. Немедленным эффектом таких встреч может быть начало дружбы между семьями, дети тоже подружатся между собой и захотят больше времени проводить на улице вместе. На этих встречах вы можете обсудить с другими родителями, где организовать место для детских игр, чтобы даже малыши могли ходить туда пешком. Также можно придумать, как распределить время, чтобы по очереди присматривать за детьми, в случае если кто-то будет нервничать, отпуская их гулять одних. Если нет подходящего места для игры, как насчет вашего собственного палисадника?

Майк Ланца, основатель онлайн-проекта под названием Playborhood («Игры по соседству»)[48], построил у себя во дворе детскую площадку, куда могли ходить все соседские дети. Ланца и на сайте, и в книге дает много полезной информации для тех, кто хочет сделать что-то подобное{271}. На его площадке установлена песочница, есть аккуратно вымощенная площадка с баскетбольным кольцом, а еще приятный на вид фонтанчик небольшого размера, чтобы совсем маленькие дети могли в нем плескаться. Есть садовый стол со скамейками-ящиками, внутри которых хранятся игрушки (в том числе электронные) и принадлежности для рисования, а на заборе висит доска для рисования и многое другое. Майк с семьей (где сейчас растут уже три мальчика), чтобы привлечь внимание соседей и познакомиться с ними, регулярно обедает за столом на площадке. Он разными способами приглашал детей и их родителей, чтобы те не стеснялись и приходили играть или отдыхать на площадке в любое время, независимо от того, дома кто-то из его семейства или нет. Перед входом он поставил табличку с надписью «ВТОРГАЙТЕСЬ НА ЗДОРОВЬЕ!».

Майк говорит, что это совсем не жертва со стороны его семьи. Они познакомились с соседями, у них во дворе постоянно играют дети – их жизнь стала от этого только богаче. Кроме того, у детей Ланца все время есть с кем играть. Майк тщательно продумал дизайн площадки, чтобы там было интересно детям разного возраста. Кроме этого, на заднем дворе он тоже организовал игровое пространство, там стоит батут, а на дереве расположился домик. Задний двор тоже открыт для всех, но изначально Ланца привлек к себе в дом соседей тем, что обустроил площадку перед домом и постоянно находился там, поэтому и соседи чувствовали себя там комфортно, и их детям хотелось там играть.

Конечно, если вы обычный взрослый человек, живущий в XXI веке, то тут же придумаете массу сложностей. А кто будет нести

ответственность, если какой-нибудь ребенок покалечится? А как насчет вандализма и воровства? А есть ли разрешение местных властей? А что если соседи будут жаловаться на шум и снижение цены на недвижимость рядом? У Майка есть ответы на эти вопросы, и вы тоже можете ими воспользоваться. Идея в том, что начинать нужно с положительным настроем. Продумайте, что бы вы хотели сделать, чтобы улучшить место, где живете, и создать там возможности для игры своим детям. А затем подумайте, как это можно устроить в вашем случае. Посоветуйтесь с соседями, которые живут ближе всего к вам, даже если у них нет детей; убедитесь, что они с вами, а не против вас. Отнеситесь с пониманием к их беспокойству – это не преграды в вашем деле, а проблемы, которые нужно решить при планировании.

Одна их самых ценных вещей, которую вы можете дать своим детям, – возможность играть свободно с другими детьми в относительной безопасности. Если при этом вы помогаете другим детям, это еще лучше! Люди в разных частях страны последовали примеру Майка. Возможно, вскоре игровые площадки и места для пикников заменят старомодное и уже никому не нужное крыльцо с палисадником, и это поможет сплотить соседей. Однако наличие площадки у вас во дворе не должно быть причиной не пускать детей гулять куда-то еще. Им нужно выбираться и подальше от дома, особенно когда они становятся старше. Ваш двор или любая другая игровая площадка – только начало приключений и возможностей познавать окружающий мир.

Если немного включить воображение, можно найти и другие способы обеспечить детям возможности для свободной игры. Например, сагитировать местную школу открыть спортзал для игр в определенное время после уроков. Можно предложить дирекции городского парка нанять ответственного подростка, чтобы тот смотрел за порядком на парковых игровых площадках по выходным и после школы. В этом случае детей можно будет отпускать туда одних и не пытаться все время быть с ними. Вы можете организовать семейные каникулы вместе с другими семьями, чтобы их дети могли играть с вашими, пока вы и другие взрослые общаетесь между собой. Нуклеарная семья – это хорошо, если мы говорим о воспитании детей дома, но для правильного развития детям, даже маленьким, нужно выходить за пределы семьи.

Подумайте, какие есть альтернативы традиционной школе

Если вы решили доверять своему ребенку и выбрать этот стиль поведения, вам, вероятно, придется найти другую школу, альтернативную традиционной. Это должна быть школа, которая будет помогать ребенку, а не мешать ему в стремлении самому взять на себя ответственность за собственное образование. Одна из таких альтернативных школ – «Садбери Вэлли», которую я описывал. Сейчас, когда я пишу эту книгу, в Соединенных Штатах уже существует по крайней мере 22 школы, устроенные по модели «Садбери Вэлли», и еще 14 находится в других странах{272}. Это частные школы, но плата за обучение там намного ниже, чем в обычных частных школах. Кроме того, существуют другие нетрадиционные школы, которые до определенной степени позволяют детям играть чуть больше и больше, чем в общеобразовательных и других частных школах, заниматься тем, что им нравится.

Другая альтернатива традиционной школе – домашнее обучение. В Соединенных Штатах это самое большое движение, альтернативное школе. В США количество детей (в возрасте от пяти до 17 лет), которых обучают дома, выросло от 850 тысяч в 1999 году до примерно миллиона или даже чуть больше в 2011-м. В процентах это рост с 1,7 до 4 % среди детей школьного возраста{273}. Не все родители, которые забирают детей из школы и обучают дома, делают это ради свободы ребенка. Если грубо, то примерно треть выбирают эту форму обучения из религиозных соображений{274}, а некоторые, без сомнения, потому, что они слишком требовательны и хотят сами контролировать процесс обучения, а не перепоручать это другим. Однако независимо от мотивов родители, которые обучают детей дома, со временем становятся более расслабленными и дают меньше указаний. И они, и их дети сходятся на том, что по школьной программе учиться скучно, и начинают – как правило, с подачи ребенка – изучать более интересные вещи. С опытом эти родители все больше начинают доверять детям в том, что касается образования, и некоторые из них становятся *анскулерами.*

Анскулинг – это вариант домашнего обучения, который больше всего соотносится с доверительным стилем поведения родителей. Термин предложил в 1970-е годы Джон Холт, теоретик образования и бывший учитель, в своем журнале Growing Without Schooling («Растем без школы»). Если говорить простым языком,

то анскулинг – это обучение без школы. Родители-анскулеры не отдают детей в школу и при этом дома не делают ничего, что обычно делают в школе. У них нет программы обучения, они не дают детям задания с целью специально что-то выучить и не устраивают тестов для проверки знаний ребенка. Вместо этого они позволяют детям заниматься тем, что им интересно, и учиться собственными способами, изучая то, что им нравится. Они уверены, что обучение – обычная часть нашей жизни, а не что-то отдельное от нее, происходящее в определенном месте и в специальное время.

В официальной статистике анскулинг обычно смешивают с домашним обучением, поэтому никто точно не знает количество именно анскулеров. Однако внутри движения примерно оценивают количество анскулеров как 10 процентов от всех, кто обучает детей дома, что вполне разумно, если судить по соотношению, которое я вижу в домашнем обучении. Этот процент был бы выше, вероятно, даже намного выше, если бы сюда включили так называемых расслабленных родителей, которые обучают детей дома. Это семьи, где есть своего рода план обучения, но ему не особо следуют и не заставляют это делать ребенка.

Недавно мы с коллегой Джиной Райли опросили 232 семьи, которые сами себя называют анскулерами. Сейчас мы анализируем их ответы, но некоторые результаты уже есть{275}. Более трети семей сначала отдали детей в школы, но потом забрали их из-за негативного влияния, которое оказывала школа: у детей появились повышенная тревожность, депрессия, злость и потеря интереса к учебе. Почти половина семей пробовали более традиционное домашнее обучение и, перед тем как перейти на анскулинг, проводили уроки дома. Почти во всех случаях семьи перешли от домашнего обучения к анскулингу, потому что и детям, и родителям уроки казались скучными, утомительными и совершенно необязательными – ребенок учился и без них.

В ответ на вопрос о главных плюсах анскулинга большинство родителей говорят о положительном влиянии, которое эта форма обучения оказывает на их ребенка. Дети счастливы, уверены в себе и настойчивы в своих желаниях. Они становятся более любознательными и хотят учиться. Есть и плюсы для жизни семьи в целом: отношения между родителями и детьми становятся ближе. Многие, кто изначально отдавал детей в школу, говорили, какое же это облегчение – не строить свою жизнь вокруг школьного расписания. На вопрос по поводу минусов анскулинга самый распространенный ответ касался борьбы с критиками этой формы обучения. Объясняя критически настроенным

родственникам и всем окружающим преимущества анскулинга, защищая его от нападок, люди испытывают напряжение и раздражение. Многие еще говорили о том, что им приходилось преодолевать собственные сомнения, делая то, что так далеко от нормы. Трудно плыть против течения. Именно поэтому большинство анскулеров объединяются в сообщества, организуют районные группы для встреч и интернет-сообщества, в которых удаленно поддерживают друг друга.

Анскулинг существует уже довольно давно, и сейчас есть уже много взрослых людей, которые избежали всего того, что могли бы получить, учась в начальной и средней школе. Однако не было проведено ни одного исследования, в котором кто-то изучил бы, как живется таким людям. Но есть примеры в статьях, книгах или блогах, написанных анскулерами. Если кто-то из тех, кто не учился в школе и, следовательно, не оканчивал ее, делает своим выбором высшее образование, то у него, как правило, нет проблем поступить в вуз и успешно там учиться. Помимо этого, у анскулеров нет проблемы найти работу и без высшего образования.

Приведу только один пример. Недавно я разговаривал с Кейт Фридкис, жизнерадостной девушкой 25 лет из Нью-Йорка. Она никогда не училась в школе, а потом поступила в вуз. Ее родители изначально не отдали в школу ни ее, ни ее братьев, потому что считали, что учеба не должна проходить отдельно от жизни. Кейт рассказала мне обо всех преимуществах, которые у нее были потому, что она не ходила в школу. Она могла заниматься тем, что ей было интересно, а интересов у нее имелось много. У нее была возможность куда-то пойти или что-то сделать, в то время как ее сверстники, которые учились в школе, были лишены этой возможности. Она дружила с детьми разного возраста и находила друзей повсюду, не ограничивая себя общением только с ровесниками. Кейт никогда не приходилось подстраиваться под школу, она наслаждалась жизнью, и ее никогда не смущало, что она чем-то отличается от других. При этом она всегда уважала других со всеми их отличиями. В 15 лет она начала работать в местной синагоге и даже получать за это деньги, что было бы невозможно, учись она в школе.

Поработав в синагоге, Кейт заинтересовалась религией как общественным явлением, поэтому поступила в Колумбийский университет, где изучала сравнительное религиоведение, а затем получила степень магистра по этому предмету. У нее не было никаких проблем с тем, чтобы приспособиться к требованиям системы высшего образования. Главным разочарованием ее студенческой жизни стали однокашники, которые не были готовы

к жизни и ничем особенно не интересовались, и скучные лекции, обязательные для посещения. Сейчас Кейт замужем и счастлива. В качестве фрилансера она пишет статьи на разные актуальные темы, работает кантором в синагоге[49], продолжает заниматься тем, что ей интересно. А еще она ведет два блога, один из них называется «Прогуливаем школу», а другой, посвященный внешности, – «Съешь уже этот чертов пирожок».

Я думаю, что анскулинг подходит не каждой семье, даже не большинству, особенно до тех пор, пока его не начнет поддерживать общество. Для осуществления анскулинга нужно много времени и ресурсов. В целом, пока дети маленькие, дома должен быть хотя бы один взрослый. Чаще всего это мама, а значит, она должна отказаться от своей карьеры, отложить ее на потом или же найти возможности работать из дома. Несмотря на то что родители не направляют обучение ребенка, они должны приложить усилия, чтобы создать среду, где у детей будет возможность учиться и развивать свои интересы. Еще анскулинг обычно предполагает много общения внутри семьи, что для одних семей хорошо, а для других – просто ужасно. Некоторым детям и родителям нужно бывать вместе реже, чем это предполагает домашнее обучение. В нашем обществе нуклеарные семьи живут относительно независимо друг от друга, взрослые отдают много времени работе, и может оказаться сложным проводить день с детьми и иметь достаточно времени на общение со своими взрослыми друзьями. Преимущество школы «Садбери Вэлли» и других похожих школ – в том, что у детей есть возможность проводить время вне дома и они могут играть, развиваться, познавать мир и общаться с друзьями, при этом родители не должны это устраивать. Но для многих семей, по их же словам, анскулинг – это потрясающая возможность.

Картина будущего

Я с оптимизмом смотрю на будущее образования. Я верю, что наше общество образумится и у детей снова будет свобода, чтобы учиться самим, и учеба вновь станет в удовольствие, начнет приносить радость и сделается неотъемлемой частью жизни, а не утомительным и скучным делом, от которого повышается тревожность.

Мой оптимизм происходит совсем не от учебных заведений, потому что все, что связано с обучением, включая школы, учебники, экзамены, учителей и администрацию школ, настолько консервативно и неизменно, что единственное, что они могут, – продолжать делать то же самое. Когда становится ясно, что дети заучивают малую часть из того, чему их учат в школе, поднимается шумиха и все начинают доказывать, что им нужно проводить больше времени в школе и выполнять больший объем домашнего задания. Если 200 уроков по предмету X не дают достаточно знаний, давайте попробуем провести 400 уроков. Если дети не усваивают то, чему их учат в первом классе, давайте начнем их учить с детского сада. А если они и в детском саду ничему не учатся, это значит только одно: надо начинать еще раньше! Если дети за летние каникулы успевают забыть то немногое, что они выучивают за учебный год, давайте совсем отменим летние каникулы и вовсе лишим их возможности жить за пределами школы{276}.

Почти каждый, кто имеет отношение к образовательным учреждениям, считает себя «реформатором», подразумевая, что настоящая система не работает. Это происходило с самого начала, когда традиционные общеобразовательные школы только появились. Одни хотят изменить систему одним способом (может быть, дать право выбирать предметы или не так давить по поводу подготовки к экзаменам), другие – другим (ввести больше стандартов и более строгое тестирование). Обо всем этом написана масса статей и книг, и авторы – сплошь профессора. Но никто в системе образования не хочет признать, что общеобразовательные школы не работают, потому что они общеобразовательные, и единственное, что нужно изменить, – дать детям возможность самим решать, чему они хотят учиться.

Источник моего оптимизма находится как раз за пределами системы образования. Меня вдохновляют люди, которые забирают детей из обычных школ и переводят их на домашнее обучение, на анскулинг, в школы типа «Садбери Вэлли» или находят другие способы обучать детей, давая им свободу самим контролировать

свое образование. И таких людей все больше. Чем сильнее давление со стороны школы, тем больше людей из нее уходит, и это правильно.

Движению против школьного обучения немало поспособствовали информационные технологии. Сейчас у всех, у кого есть компьютер с доступом в интернет, включая детей на улице в Индии, получают доступ к огромному запасу знаний. С помощью поисковой системы можно найти все что угодно – любые инструкции и видеоуроки, можно научиться делать все, что захочешь. По любому вопросу в Сети найдутся отзывы за и против, и каждый может принять участие в обсуждении. Это очень способствует развитию интеллекта, гораздо больше, чем стандартная школьная система «вопрос – ответ». Идея обязательного посещения школы, чтобы выучить что-то или научиться мыслить критически, кажется странной любому ребенку, который уже научился пользоваться интернетом. Поэтому все сложнее объяснить детям, зачем им нужно ходить в школу. Общение посредством текста становится таким же распространенным, как и устное общение, поэтому все больше детей учатся читать и писать еще до начала официального обучения, и это тоже вызывает у родителей вопрос о необходимости отправлять детей в общеобразовательную школу. Если Джонни научился читать до первого класса – зачем ему идти в первый класс?

Я уверен, что в не столь отдаленном будущем мы дойдем до точки. У каждого из нас будет хотя бы один такой знакомый, как Кейт Фридкис, который никогда не учился в школе и при этом отлично справляется в жизни. Люди начнут говорить друг другу что-нибудь вроде: «Посмотри на Кейт, Боба или Мэри Джейн. Они не учились в школе, но они счастливы, у них хорошая работа, и они дееспособные граждане. Зачем мне отправлять ребенка в школу?» Люди начнут требовать изменений в законодательстве, предписывающем обязательное школьное образование и обязательное посещение школы. Все больше народу станет забирать детей из школы, при этом у них не будет необходимости обходить кучу инстанций, как это требуется сейчас и часто становится причиной, по которой люди даже не пробуют это сделать.

Ключевой момент здесь, как и в любых изменениях, касающихся общественной жизни, – сдвиг в сознании, понимание, «что есть норма, а что нет». Когда мы чаще будем видеть взрослых людей, которые не ходили в обычные школы или не отдавали туда учиться детей, будет легче воспринимать такое решение как нормальное, оно будет вызывать у нас меньше ужаса.

Есть и еще одна сила, которая будет двигать этот процесс. Это естественное стремление человека к свободе и самоопределению. Из истории мы знаем: если у человека есть выбор, он всегда выбирает свободу. Когда взрослые увидят, что общее образование отнюдь не залог успеха в жизни, им будет сложнее *отказаться* от свободы для ребенка, да и сами дети станут ее требовать. Детей больше не купишь сказками о том, что школа – это как горькое лекарство, которое нужно выпить, чтобы поправиться. Когда все больше людей будут забирать детей из школы, значительная часть тех, кто участвует в выборах, начнут требовать, чтобы деньги, которые выделяются на развитие системы образования, теперь выделялись на поддержание домашнего обучения. Подумайте, сколько всего можно сделать на, условно говоря, 600 миллиардов долларов, которые выделяются каждый год из средств, уплаченных американскими налогоплательщиками, для поддержания двенадцатилетней системы школьного образования{277}!

У нас есть социальные обязательства, и мы обязаны каждому ребенку предоставить условия для обучения, независимо от происхождения и материального положения его семьи. Существует много возможностей это сделать. Один из вариантов – система нетрадиционных школ, содержащаяся на добровольные взносы, как это происходит в «Садбери Вэлли», где дети играют, развиваются и учатся в условиях, пригодных для здорового умственного, физического и морального развития. В школах, работающих по модели «Садбери Вэлли», стоимость обучения одного ребенка обходится в половину того, что выделяют в обычных школах, поэтому таким образом налогоплательщики могли бы сэкономить значительную часть средств. Другая возможность – организовать общественные центры, куда будет открыт вход всем и каждому бесплатно.

Представьте себе центр недалеко от дома, куда и дети, и взрослые могут прийти поиграть, чему-то поучиться или познакомиться с новыми людьми. Там у всех есть возможность работать на компьютере, заниматься спортом, рисовать или играть. Такие центры могут сотрудничать с местными библиотеками. Люди, живущие неподалеку, могли бы проводить в них уроки музыки, рисования, математики, иностранных языков, устраивать спортивные занятия, учить готовить, вести дела в компании или сводить баланс в бухгалтерии – да все что угодно, лишь бы это вызывало интерес и было бы важно изучать системно. Не было бы никаких требований, никаких оценок, людей бы не сравнивали друг с другом. Там могли бы ставить спектакли местные театры или репетировать музыкальные

группы. Люди всех возрастов общались бы в группах по интересам. Пусть этот центр – по возможности – стоит среди леса или поля, чтобы дети играли на свежем воздухе и изучали окружающий мир. Они приходили бы в этот центр не потому, что должны, а потому, что там у них друзья, потому что там можно заниматься интересными делами. Если родителям нужно ходить на работу и им не с кем оставить ребенка, то как раз в таких центрах у них была бы такая возможность, а старшие дети могли бы приглядывать за младшими, отчего тоже получали бы и удовольствие, и опыт на будущее.

Управлять таким центром могло бы собрание тех, кто туда ходит. Члены собрания голосованием решали бы вопросы, связанные с финансированием, и выбирали бы совет, который следил бы за исполнением решений. Можно было бы нанять несколько взрослых или даже подростков, чтобы те помогали с ежедневными делами. Все, кто посещает центр, могли бы договориться по поводу правил поведения и составить правила посещения. Чтобы присоединиться к этому сообществу в центре, достаточно согласиться с правилами и предложить какую-то помощь в работе центра. Дети наравне со взрослыми могли бы принимать участие в голосовании и точно так же соблюдать правила, чтобы посещать центр. Все это можно было бы осуществить на часть тех денег, которые сегодня выделяются на общеобразовательные школы.

Сейчас я только гадаю, чем можно заменить общеобразовательные школы. Подозреваю и очень надеюсь, что все, что я описал, будет так или иначе меняться в зависимости от конкретного района и требований местных жителей. Постепенно общеобразовательных школ станет все меньше, а возможностей обучаться на добровольной основе – больше. И в итоге общеобразовательные школы совсем исчезнут. И тогда мы увидим, какие новые возможности появятся у детей, чтобы учиться самостоятельно и чтобы их желание учиться не иссякало. Тогда прекратится эпидемия тревожности и депрессии и молодые люди перестанут быть такими беспомощными, как сейчас.

Благодарности

Как я уже сказал в первой главе, за всю жизнь у меня были сотни прекрасных учителей, и я всем им благодарен. Но самыми главными в этом списке я считаю Руби Лу, где бы она ни была сейчас, и моего доброго друга Дэнни Гринберга, чьи работы и идеи вдохновили меня. Этой книгой я обязан своему дорогому сыну Скотту, благодаря которому я много лет назад задумался о том, что изложил в этой книге, и до сих пор не даю себе расслабиться. И конечно, я хочу поблагодарить свою жену Диану, которая превратила мою жизнь в увлекательную игру ровно в тот момент, когда первый раз поздоровалась со мной. Кроме того, есть еще множество коллег, друзей и любимых мною людей, которые заслуживают, чтобы я упомянул их имена, так что, пожалуй, я сейчас остановлюсь, иначе этот процесс будет длиться вечно.

За эту книгу я особенно благодарен моему прекрасному литературному агенту Джил Марсал, которая нашла мой блог, убедила сделать из него книгу и провела меня по этому пути от начала до конца, до выхода книги. Еще я благодарю Томаса Келлехера, ответственного редактора, который решил, что эта книга стоит того, чтобы ее опубликовать, чем очень меня воодушевил; Коллина Трэйси, выпускающего редактора, который грамотно провел книгу по всем производственным стадиям, и Антуанетту Смит, которая внесла последние правки и справилась с этим отлично. И особые благодарности Тиссе Такаги, главному редактору книги, за то, что она просто великолепно убрала из нее все ненужные слова, и за всю остальную помощь. И вам, дорогие мои читатели, тоже стоит ее поблагодарить.

Библиография

Aarts, M., Wendel-Vos, W., van Oers, H. A. M., van de Goor, I. A. M., & Schuit, A. J. (2010). Environmental determinants of outdoor play in children: A largescale cross-sectional study. American Journal of Preventive Medicine, 39, 212–219.

Abramson, L. Y., Metalsky, G. I., & Alloy, L. B. (1989). Hopelessness depression: A theory-based subtype of depression. Psychological Review, 96, 358–372.

Aiello, J. R., & Douthitt, E. A. (2001). Social facilitation from Triplet to electronic performance monitoring. Group Dynamics: Theory, Research, and Practice, 5, 163–180.

Akilli, G. K. (2007) Games and simulations: A new approach in education? In D. Gibson, C. Aldrich, & M. Prensky (Eds.), Games and simulations in online learning: Research and development frameworks (pp. 1–20). Hershey, PA: Information Science.

Aldis, O. (1975). Play-fighting. New York: Academic Press.

Alloy, L. B., Abramson, L. Y., Whitehouse, W. G., Hogan, M. E., Panzarella, C., & Rose, D. T. (2006). Prospective incidence of first onsets and recurrence of depression in individuals at high and low cognitive risk for depression. Journal of Abnormal Psychology, 115, 145–156.

Allport, E. H. (1920). The influence of the group upon association and thought. Journal of Experimental Psychology, 3, 159–182.

Amabile, T. (1996). Creativity in context: Update to the social psychology of creativity. Boulder, CO: Westview Press.

–. (2001). Beyond talent: John Irving and the passionate craft of creativity. American Psychologist, 56, 333–336.

Aristotle. (1963 translation). D. E. Gershenson & D. A. Greenberg (translators). Metaphysica, liber A. The Natural Philosopher, 2, 3–55.

Baillargeon, R. (2004). Infants' physical world. Current Directions in Psychological Science, 13, 89–94.

–. (2008). Innate ideas revisited. Perspectives in Psychological Science, 3, 2–13.

Bakeman, R., Adamson, L. B., Konner, M., and Barr, R. (1990). Kung infancy: The social context of object exploration. Child Development, 61, 794–809.

Barnett, J., & Coulson, M. (2010). Virtually real: A psychological perspective on massively multiplayer online games. Review of General Psychology, 14, 167–179.

Barry, H., Child, I., Bacon, M. K. (1959). The relation of child training to subsistence economy. American Anthropologist, 61, 51–63.

Beilock, S. L., Kulp, C. A., Holt, L. E., & Carr, T. H. (2004). More

on the fragility of performance: Choking under pressure in mathematical problem-solving. Journal of Experimental Psychology: General, 133, 584–600.

Bell, H. C., Pellis, S. M., & Kolb, B. (2010). Juvenile peer play experience and the development of the orbitofrontal and medial prefrontal cortex. Behavioral and Brain Research, 207, 7–13.

Bernard, J. (1836/2007). "Though I was often beaten for my play": Excerpt from Autobiography of the Rev. John Bernard, Collections of the Massachusetts Historical Society, v. 25. Reprinted in Martin, J. (Ed.) (2007), Children in colonial America. New York: New York University Press.

Black, R. W., & Steinkuehler, C. (2009). Literacy in virtual worlds. In L. Christenbury, R. Bomer, & P. Smargorinsky (Eds.), Handbook of adolescent literacy research, 271–286. New York: Guilford.

Blickle, G., Schlegel, A., Fassbender, P., & Klein, U. (2006). Some personality correlates of white-collar crime. Applied Psychology 55, 220–233.

Blurton Jones, N. (1993). The lives of hunter-gatherer children. In M. E. Pereira & L. A. Fairbanks (Eds.), Juvenile primates: Life history, development, and behavior, 308–326. New York: Oxford University Press.

Blurton Jones, N., Hawkes, K., and Draper, P. (1994). Differences between Hazda and Kung children's work: Affluence or practical reason? In E. S. Burch Jr. & L. J. Ellana (Eds.), Key issues in hunter-gatherer research, 189–215. Oxford: Berg.

Bock, J. (2005). What makes a competent adult forager? In B. S. Hewlett & M. E. Lamb (Eds.), Hunter-gatherer childhoods: Evolutionary, developmental, and cultural perspectives, 109–128. New Brunswick, NJ: Transaction.

Bock, J., & Johnson, S. E. (2004). Subsistence ecology and play among the Okavango Delta peoples of Botswana. Human Nature, 15, 63–81.

Boehm, C. (1999). Hierarchy in the forest: The evolution of egalitarian behavior. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bonawitz, E., Shafto, P., Gweon, H., Goodman, N. D., Spelke, E., & Schulz, L. (2011). The double-edged sword of pedagogy: Teaching limits children's spontaneous exploration and discovery. Cognition, 120, 322–330.

Bowles, S., & Gintis, E. (2000). The origins of mass public education. Ch. 33 in Roy Lowe (Ed.), History of education: Major themes. Volume II: Education in its social context. London: RoutledgeFlamer.

Brooks, R., & Meltzoff, A. N. (2002). The importance of eyes. How infants interpret adult looking behavior. Developmental Psychology,

38, 958–966.

–. (2008). Infant gaze following and pointing predict accelerated vocabulary growth through two years of age: A longitudinal growth curve modeling study. Journal of Child Language, 5, 207–220.

Brown, N. S., Curry, N. E., & Tittnich, E. (1971). How groups of children deal with common stress through play. In N. E. Curry & S. Arnaud (Eds.), Play: The child strives toward self-realization. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Burghardt, G. M. (2005). The genesis of animal play: Testing the limits. Cambridge, MA: MIT Press.

Burns, S. M., & Brainerd, C. J. (1979). Effects of constructive and dramatic play on perspective taking in very young children. Developmental Psychology, 15, 512–521.

Byers, J. A. (1977). Terrain preferences in the play behavior of Siberian ibex kids (Capra ibex sibirica). Zeitschrift fur Tierpsychologie, 45, 199–209.

Chagnon, N. (1977). Yanomamo: The fierce people, 2nd ed. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Chazan, S., & Cohen, E. (2010). Adaptive and defensive strategies in post-traumatic play of young children exposed to violent attacks. Journal of Child Psychotherapy, 36, 133–151.

Christie, J. F., & Stone, S. J. (1999). Collaborative literacy activity in print-enriched play centers: Exploring the “zone” in same-age and multi-age groupings. Journal of Literary Research, 31, 109–131.

Christie, J. F., Stone, S. J., & Deitscher, R. (2002). Play in same-age and multiage grouping arrangements. In J. L. Roopnarine (Ed.), Conceptual, social-cognitive, and contextual issues in the fields of play, 63–75. Westport, CT: Ablex.

Chudacoff, H. P. (2007). Children at play: An American history. New York: New York University Press.

Clark, R. W. (1977). Edison: The man who made the future. New York: Putnam’s Sons.

Clements, R. (2004). An investigation of the status of outdoor play. Contemporary Issues in Early Childhood, 5, 68–80.

Clinton, H. R. (2001). An idyllic childhood. In S. A. Cohen (Ed.), The games we played: A celebration of childhood and imagination. New York: Simon & Schuster.

Cohen, P. A., Kulik, J. A., & Kulik, C. (1982). Educational outcomes of tutoring: A meta-analysis of findings. American Educational Research Journal, 19, 237–248.

Connolly, J. A., & Doyle, A. (1984). Relation of social fantasy play to social competence in preschoolers. Developmental Psychology, 20, 797–806.

Corballis, M. C. (1999). Phylogeny from apes to humans. In M. C. Corballis & S. E. G. Lea (Eds.), The descent of mind: Psychological perspectives on hominid evolution. Oxford: Oxford University Press.

Correa-Chávez, M., & Rogoff, B. (2009). Children's attentions to interactions directed to others: Guatemalan Mayan and European American patterns. Developmental Psychology, 45, 630–641.

Csíkszentmihályi, M. (1990). Flow: The psychology of optimal experience. New York: Harper & Row.

Csíkszentmihályi, M., & Hunter, J. (2003). Happiness in everyday life: The uses of experience sampling. Journal of Happiness Studies, 4, 185–199.

Dearden, J. (1998). Cross-age peer mentoring in action. Educational Psychology in Practice, 13, 250–257.

Dennett, D. C. (1994). Language and intelligence. In J. Khalfa (Ed.), What is intelligence? Cambridge: Cambridge University Press.

DeVore, I., Murdock, G. P., and Whiting, J. W. M. (1968). Discussions, part VII: Are the hunter-gatherers a cultural type? In R. Lee & I. DeVore (Eds.), Man the hunter. Chicago: Aldine.

Diamond, J. (1997). Guns, germs, and steel: The fates of human societies. New York: Norton.

Dias, M. G., & Harris, P. L. (1988). The effect of make-believe play on deductive reasoning. British Journal of Developmental Psychology, 6, 207–221.

Draper, P. (1976). Social and economic constraints on child life among the Kung. In R. B. Lee & I. DeVore (Eds.), Kalahari hunter-gatherers: Studies of the!Kung San and their neighbors, 199–217. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Draper, P. (1988). Technological change and child behavior among the Kung Ethnology, 27, 339–365.

Durkin, K., & Barber, B. (2002). Not so doomed: Computer game play and positive adolescent development. Applied Developmental Psychology, 23,373–392.

Eccles, J. S., Wigfield, A., Midgley, C., Reuman, D., MacIver, D., & Feldlaufer, H. (1993). Negative effects of traditional middle schools on students' motivation. Elementary School Journal, 93, 553–574.

Education Portal (2007). Published online at http://education-portal.com/articles/75_to_98_Percent_of_College_Students_Have_Cheated.html.

Eibl-Eibesfeldt, I. (1982). The flexibility and affective autonomy of play. Behavioral and Brain Sciences, 5, 160–162.

–. (1989). Human ethology. New York: Aldine de Gruyter.

Einon, D. F., Morgan, M. J., & Kibbler, C. C. (1978). Brief periods of socialization and later behavior in the rat. Developmental Psychobiology, 11, 231–225.

Einstein, A. (1949). Autobiography. In P. Schilpp, Albert Einstein: Philosopherscientist.

Evanston, IL: Library of Living Philosophers.

Eisen, G. (1988). Children and play in the Holocaust: Games among the shadows. Amherst: University of Massachusetts Press.

Elias, C. L., & Berk, L. E. (2002). Self-regulation in young children: Is there a role for sociodramatic play? Early Childhood Research Quarterly, 17, 216–238.

Ember, C. R. (1973). Feminine task assignment and the social behavior of boys. Ethos, 1, 424–439.

Ember, C. R., & Ember, M. (2005). Explaining corporal punishment of children: A cross-cultural study. American Anthropologist, 107, 609–619.

Emfinger, K. (2009). Numerical conceptions reflected during multiage childinitiated pretend play. Journal of Instructional Psychology, 36, 326–334.

Engel, S. (2006). Open Pandora's box: Curiosity in the classroom. Sarah Lawrence Child Development Institute Occasional Papers. Published online at www.slc.edu/media/cdi/pdf/Occasional%20Papers/CDI_Occasional_Paper_2006_Engel.pdf.

–. (2009). Is curiosity vanishing? Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 48, 777–779.

Ensign, F. C. (1921). Compulsory school attendance and child labor. Iowa City, Iowa: Athens Press.

Estrada, C. A., Isen, A. M., & Young, M. J. (1997). Positive affect facilitates integration of information and decreases anchoring in reasoning among physicians. Organizational Behavior and Human Decision Processes, 72, 117–135.

Fagen, R. (1981). Animal play behavior. New York: Oxford University Press.

Fairbanks, L. A. (2000). The developmental timing of primate play: A neural selection model. In Parker, S. T., Langer, J., & McKinney, M. L. (Eds.), Biology, brains, and behavior: The evolution of human development, 131–15). Santa Fe, NM: School of American Research Press.

Fajans, J. (1997). They make themselves: Work and play among the Baining of Papua New Guinea. Chicago: University of Chicago Press.

Family, Kids, and Youth. (2010). Play Report: International Summary of Results. Published online at www.fairplayforchildren.org/pdf/1280152791.pdf.

Farver, J., & Howes, C. (1988). Cross-cultural differences in social interaction: A comparison of American and Indonesian children. Journal of Cross-Cultural Psychology, 19, 203–215.

Feldman, J. (1997). The educational opportunities that lie in self-directed age mixing among children and adolescents. PhD dissertation, Department of Psychology, Boston College.

Feldman, J., & Gray, P. (1999). Some educational benefits of freely chosen age mixing among children and adolescents. Phi Delta Kappan, 80, 507–512.

Ferguson, C. (2010). Blazing angels or resident evil? Can violent video games be a force for good? Review of General Psychology, 14, 68–81.

Ferguson, C., & Rueda, S. M. (2010). The Hitman study: Violent video game exposure effects on aggressive behavior, hostile feelings, and depression. European Psychologist, 15, 99–108.

Finkelhor, D., Turner, H., Ormrod, R., & Hamby, S. L. (2010). Trends in childhood violence and abuse exposure: Evidence from two national surveys. Archives of Pediatric and Adolescent Medicine, 164, 238–242.

Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. American Psychologist, 56, 218–226.

–. (2003). The value of positive emotions. American Scientist, 91, 330–335. Friedman, S. (1972). Habituation and recovery of visual response in the alert human newborn. Journal of Experimental Child Psychology, 13, 339–349.

Furth, H. G. (1996). Desire for society: Children's knowledge as social imagination, 149–173. New York: Plenum.

Furth, H. G., & Kane, S. R. (1992). Children constructing society: A new perspective on children at play. In H. McGurk (Ed.), Childhood social development: Contemporary perspectives. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Galton, M. (2009). Moving to secondary school: Initial encounters and their effects. Perspectives on Education: Primary Secondary Transfer in Science, 2, 5–21.

Gardner, P. M. (1991). Foragers' pursuit of individual autonomy. Current Anthropology, 32, 543–572.

Goebel, R. L. (2000). Can we talk? Manifestations of critical thinking in young people's spontaneous talk.Master's thesis, School of Education, DePaul University, Chicago.

Goldman, J. A. (1981). Social participation of preschool children in same versus mixed-age groups. Child Development, 32, 644–650.

Goldstein, J. (2011). Technology in play. In Anthony D. Pellgrini (Ed.), The Oxford handbook of the development of play, 322–337. Oxford: Oxford University Press.

Good, K., & Chanoff, D. (1991). Into the heart: One man's pursuit of love and knowledge among the Yanomama. New York: Simon &

Schuster.

Gordon, D. M. (1999). Ants at work: How an insect society is organized. New York: Free Press.

Gordon, M. (2005). The roots of empathy: Changing the world child by child. Toronto: Thomas Allen Publishers.

Gorrell, J., & Keel, L. (1986). A field study of helping relationships in a cross-age tutoring program. Elementary School Guidance and Counseling, 24, 268–276.

Gosso, Y., Otta, E., de Lima, M., Ribeiro, F. J. L., & Bussab, V. S. R. (2005). Play in hunter-gatherer societies. In A. D. Pellegrini & P. K. Smith (Eds.), The nature of play: Great apes and humans, 213–253. New York: Guilford.

Gould, R. A. (1969). Yiwara: Foragers of the Australian desert. New York: Charles Scribner.

Gray, P. (1993). Engaging students' intellects: The immersion approach to critical thinking in psychology instruction. Teaching of Psychology, 20, 68–74.

–. (2009). Play as the foundation for hunter-gatherer social existence. American Journal of Play, 1, 476–522.

–. (2010). ADHD and school: The problem of assessing normalcy in an abnormal environment. Psychology Today, Freedom to Learn blog, Published online at www.psychologytoday.com/blog/freedom-learn/201007/adhd-and-school-the-problem-assessing-normalcy-in-abnormal-environment.

–. (2011a). The decline of play and the rise of psychopathology in childhood and adolescence. American Journal of Play, 3, 443–463.

–. (2011b). The evolutionary biology of education: How our hunter-gatherer educative instincts could form the basis for education today. Evolution: Education and Outreach, 4, 28–40.

–. (2011c). The special value of children's age-mixed play. American Journal of Play, 3, 500–522.

Gray, P. (2012a). Doing more time in school: A cruel non-solution to our educational problems. Psychology Today, Freedom to Learn blog. Published online at www.psychologytoday.com/blog/freedom-learn/201205/doing-more-time-in-school-cruel-non-solution-our-educational-problems-0.

Gray, P. (2012b). (1) The benefits of unschooling: Report I from a large survey; (2) What leads families to unschool their children: Report II from a large survey; (3) The challenges of unschooling: Report III from a large survey. Psychology Today, Freedom to Learn blog. Three reports, published online beginning with www.psychologytoday.com/blog/freedom-learn/201202/the-benefits-unschooling-report-i-large-survey.

Gray, P., & Chanoff, D. (1986). Democratic schooling: What

happens to young people who have charge of their own education? American Journal of Education, 94, 182–213.

Gray, P., & Feldman J. (1997). Patterns of age mixing and gender mixing among children and adolescents at an ungraded democratic school. Merrill-Palmer Quarterly, 43, 67–86.

–. (2004). Playing in the zone of proximal development: Qualities of selfdirected age mixing between adolescents and young children at a democratic school. American Journal of Education, 110, 108–145.

Green, C. S., & Bavelier, D. (2003). Action video game modifies visual selective attention. Nature, 423, 534–537.

Greenberg, D. (1974). Outline of a new philosophy. Framingham, MA: Sudbury Valley School Press.

–. (1987). Free at last: The Sudbury Valley School. Framingham, MA: Sudbury Valley School Press.

–. (1992). Sudbury Valley's secret weapon: Allowing people of different ages to mix freely at school. In D. Greenberg (Ed.), The Sudbury Valley School experience, 3rd ed., 121–136. Framingham, MA: Sudbury Valley School Press.

Greenberg, D., & Sadofsky, M. (1992). Legacy of trust: Life after the Sudbury Valley School experience. Framingham, Massachusetts: Sudbury Valley School Press.

Greenberg, D., Sadofsky, M., & Lempka, J. (2005). The pursuit of happiness: The lives of Sudbury Valley alumni. Framingham, MA: Sudbury Valley School Press.

Greenberg, M. (1992). On the nature of sports at SVS, and the limitations of language in describing SVS to the world. In D. Greenberg (Ed.), The Sudbury Valley School experience, 3rd ed. Framingham, MA: Sudbury Valley School Press.

Greenleaf, B. K. (1978). Children through the ages. New York: McGraw-Hill.

Groos, K. (1898). The play of animals. New York: Appleton.

–. (1901). The play of man. New York: Appleton.

Guemple, L. (1988). Teaching social relations to Inuit children. In T. Ingold, D. Riches, & J. Woodburn (Eds.), Hunters and gatherers 2: Property, power, and ideology, 130–149. Oxford: Berg.

Hall, F. S. (1998). Social deprivation of neonatal, adolescent, and adult rats has distinct neurochemical and behavioral consequences. Critical Reviews of Neurobiology, 12, 129–162.

Harrow, M., Hansford, B. G., & Astrachan-Fletcher, E. B. (2009). Locus of control: Relation to schizophrenia, to recovery, and to depression and psychosis – a 15-year longitudinal study. Psychiatry Research, 168, 186–192.

Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational

components. Developmental Psychology, 17, 300–312.

Hay, D. F., & Murray, P. (1982). Giving and requesting: Social facilitation of infants' offers to adults. Infant Behavior and Development, 5, 301–310.

Hennessey, B., & Amabile, T. (2010). Creativity. Annual Review of Psychology, 61, 569–598.

Herman, K. N., Paukner, A., & Suomi, S. J. (2011). Gene X environment interactions in social play: Contributions from rhesus macaques. In A. D. Pellgrini (Ed.), The Oxford handbook of the development of play, 58–69. Oxford: Oxford University Press.

Hewlett, B. S., Fouts, H. N., Boyette, A. H., & Hewlett, B. L. (2011). Social learning among Congo Basin hunter-gatherers. Philosophical Transactions of the Royal Society B, 366, 1168–1178.

Heywood, C. (2001). A history of childhood: Children and childhood in the West from medieval to modern times. Oxford: Blackwell.

Hofferth, S. (2009). Changes in American children's time, 1997–2003. International Journal of Time Use Research, 6, 26–47.

Hofferth, S. L., & Sandberg, J. F. (2001). Changes in American children's time, 1981–1997. In T. Owens & S. L. Hofferth (Eds.), Children at the millennium: Where have we come from, where are we going? 193–229. New York: Elsevier Science.

Howard-Jones, P. A., Taylor, J. R., & Sutton, L. (2002). The effect of play on the creativity of young children during subsequent activity. Early Child Development and Care, 172, 323–328.

Hughes, M. (1978). Sequential analysis of exploration and play. International Journal of Behavioral Development, 1, 83–97.

Hughes, M., & Hutt, C. (1979). Heart-rate correlates of childhood activities: Play, exploration, problem-solving, and day-dreaming. Biological Psychology, 8, 253–263.

Huizinga, J. (1955; first German edition published in 1944). Homo Ludens: A study of the play-element in culture. Boston: Beacon Press.

Hyman, M. (2009). Until it hurts: America's obsession with youth sports and how it harms our kids. Boston: Beacon Press.

Inglis, I. R., Langton, S., Forkman, B., & Lazarus, J. (2001). An information primacy model of exploratory and foraging behavior. Animal Behaviour, 62, 543–557.

Ingold, T. (1999). On the social relations of the hunter-gatherer band. In R. B. Lee & R. H. Daly (Eds.), The Cambridge encyclopedia of hunters and gatherers, 399–410. Cambridge: Cambridge University Press.

Isen, A. M., Daubman, K. A., & Nowicki, G. P. (1987). Positive affect facilitates creative problem solving. Journal of Personality and

Social Psychology, 52, 1122–1131.

Jenkins, J. M., & Astington, J. W. (1996). Cognitive factors and family structure associated with theory of mind development in young children. Developmental Psychology, 32, 70–78.

Johnson, D. (1998). Many schools putting an end to child's play. New York Times, April 7, A1, A18.

Johnson, R. (2000). Notes on schooling of the English working class, 1780–1850. In Roy Lowe (Ed.), History of education: Major themes. Volume II: Education in its social context, Ch. 31. London: RoutledgeFlamer.

Judge, T. A., LePine, J. A., & Rich, B. L. (2006). Loving yourself abundantly: Relationship of the narcissistic personality to self – and other perceptions of workplace deviance, leadership, and task and contextual performance. Journal of Applied Psychology, 91, 762–776.

Kaestle, C. F. (2000). The legacy of common schooling. In Roy Lowe (Ed.), History of education: Major themes. Volume II: Education in its social context, Ch. 35. London: RoutledgeFlamer.

Kaplan, H., Hill, K., Lancaster, J., & Hurtado, A. M. (2000). A theory of human life history evolution: Diet, intelligence, and longevity. Evolutionary Anthropology, 9, 156–185.

Kelly, R. I. (1995). The foraging spectrum: Diversity in hunter-gatherer lifeways. Washington, DC: Smithsonian Institution Press.

Kent, S. (1996). Cultural diversity among African foragers: Causes and implications. In S. Kent (Ed.), Cultural diversity among twentieth-century foragers: An African perspective, 1–18. Cambridge: Cambridge University Press.

King, N. R. (1982). Work and play in the classroom. Social Education, 46, 110–113.

Kohn, M. L. (1980). Job complexity and adult personality. In N. J. Smelser & E. H. Erikson (Eds.), Theories of work and love in adulthood. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Kohn, M. L., & Slomczynski, K. M. (1990). Social structure and self-direction: A comparative analysis of the United States and Poland. Cambridge, MA: Basil Blackwell.

Konner, M. (1975). Relations among infants and juveniles in comparative perspective. In M. Lewis & L. A. Rosenblum (Eds.), The origins of behavior, vol.4: Friendship and peer relations, 99–129. New York: Wiley.

–. (2002). The tangled wing: Biological constraints on the human spirit, 2nd ed. New York: Holt.

–. (2010). The evolution of childhood. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Konrath, S. H., O'Brien, E. H., & Hsing, C. (2011). Changes in dispositional empathy in American college students over time: A meta-

analysis. Personality and Social Psychology Review, 15, 180–198.

Lancy, D. F., Bock, J., & Gaskins, S. (2010). Putting learning into context. In D. F. Lancy, J. Bock, & S. Gaskins (Eds.), The anthropology of learning in childhood, 3–10. Lanham, MD: AltaMira Press.

Lanza, M. (2012). Playborhood: Turn your neighborhood into a place for play. Menlo Park, CA: Free Play Press.

LeBlanc, G., & Bearison, D. J. (2004). Teaching and learning as bi-directional activity: Investigating dyadic interactions between child teachers and child learners. Cognitive Development, 19, 499–515.

Lee, R. B. (1988). Reflections on primitive communism. In T. Ingold, D. Riches, & J. Woodburn (Eds.), Hunters and gatherers 1, 252–268. Oxford: Berg.

Lee, R. B., & DeVore, I. (1968). Problems in the study of hunters and gatherers. In R. B. Lee & I. Lee (Eds.), Man the hunter, 3–12. Chicago: Aldine.

Lepper, M. R., Corpus, J. H., & Iyengar, S. S. (2005). Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: Age differences and academic correlates. Journal of Educational Psychology, 97, 184–196.

Lepper, M. R., Greene, D., & Nisbett, R. E. (1973). Undermining children's intrinsic interest with extrinsic reward: A test of the "overjustification" hypothesis. Journal of Personality and Social Psychology, 28, 129–137.

Lepper, M. R., & Henderlong, J. (2000). Turning "play" into "work" and "work" into "play": 25 years of research on intrinsic versus extrinsic motivation. In C. Sansone & J. M. Harackiewicz (Eds.), Intrinsic and extrinsic motivation, 257–307. San Diego, CA: Academic Press.

Leslie, A. M. (1994). Pretending and believing: Issues in the theory of ToMM. Cognition, 50, 211–238.

Liebenberg, L. (1990). The art of tracking: The origin of science. Claremont, South Africa: David Philip Publishers.

Liedloff, J. (1977). The continuum concept, rev. ed. New York: Knopf.

Luthar, S. S., & D'Avanzo, K. (1999). Contextual factors in substance use: A study of suburban and inner-city adolescents. Development and Psychopathology, 11, 845–867.

Luthar, S. S., & Latendresse, S. J. (2005). Children of the affluent: Challenges to well-being. Current Directions in Psychological Science, 14, 49–55.

Marshall, L. (1976). The!Kung of Nyae Nyae. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Martini, M. (1994). Peer interactions in Polynesia: A view from the Marquesas. In J. L. Roopnarine, J. E. Johnson, & F. H. Hooper

(Eds.), Children's play in diverse cultures, 73–103. Albany: State University of New York Press.

Mayes, R., Bagwell, C., & Erkulwater, J. (2009). Medicating children: ADHD and pediatric mental health. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Maynard, A. E. (2002). Cultural teaching: The development of teaching skills in Maya sibling interactions. Child Development, 73, 969–982.

Maynard, A. E., & Tovote, K. E. (2010). Learning from other children. In D. F. Lancy, J. Bock, & S. Gaskins (Eds.), The anthropology of learning in childhood, 181–205. Lanham, MD: AltaMira Press.

McKinstery, J., & Topping, K. J. (2003). Cross-age peer tutoring of thinking skills in high school. Educational Psychology in Practice, 19, 199–217.

McLeod, L., & Lin, L. (2010). A child's power in game-play. Computers & Education,54, 517–527.

McMahon, R. (2007). Everybody does it: Academic cheating is at an all-time high. San Francisco Chronicle, September 9.

Melton, J. V. H. (1988). Absolutism and the eighteenth-century origins of compulsory schooling in Prussia and Austria. Cambridge: Cambridge University Press.

Merrell, K. W., Isava, D. M., Gueldner, B. A., & Ross, S. W. (2008). How effective are school bullying intervention programs? A meta-analysis of intervention research. School Psychology Quarterly, 23, 26–42.

Michaels, J. W., Blommel, J. M., Brocato, R. M., Linkous, R. A., & Rowe, J. S. (1982). Social facilitation and inhibition in a natural setting. Replications in Social Psychology, 2, 21–24.

Miller, P. (2000). Historiography of compulsory schooling. In Roy Lowe (Ed.), History of education: Major themes. Volume II: Education in its social context, Ch. 38. London: RoutledgeFlamer.

Mitra, S. (2003). Minimally invasive education: A progress report on the "hole-inthe-wall" experiments. British Journal of Educational Technology, 34, 267–371.

–. (2004). Hole in the wall. Dataquest (India), September 23. Published online at http://dqindia.ciol.commakesections.asp/04092301.asp.

–. (2005). Self-organizing systems for mass computer literacy: Findings from the "hole in the wall" experiments. International Journal of Development Issues, 4, 71–81.

Mitra, S., & Dangwal, R. (2010). Limits to self-organising systems of learning– the Kalikuppam experiment. British Journal of Educational Technology, 41, 672–688.

Mitra, S., & Rana, V. (2001). Children and the Internet: Experiments with minimally invasive education in India. British Journal of Educational Technology, 32, 221–232.

Mounts, N. S., & Roopnarine, J. L. (1987). Social-cognitive play patterns in sameage and mixed-age preschool classrooms. American Educational Research Journal, 24, 463–476.

Mulhern, J. (1959). A history of education: A social interpretation, 2nd ed. New York: Ronald Press.

Nauert, R. (2008). Teen suicide rates remain high. Published online at http://psychcentral.com/news/2008/09/04/teen-suicide-rates-remain-high/2874.html.

Newsom, C. R., Archer, R. P., Trumbetta, S., & I. Gottesman, I. I. (2003). Changes in adolescent response patterns on the MMPI/MMPI-A across four decades. Journal of Personality Assessment, 81, 74–84.

Newton, E., & Jenvey, V. (2011). Play and theory of mind: Associations with social competence in young children. Early Child Development and Care, 181, 761–773.

Noddings, N. (2005). The challenge to care in the schools: An alternative approach to education, 2nd ed. New York: Teachers College Press.

O'Brien, J., & Smith, J. (2002). Childhood transformed? Risk perceptions and the decline of free play. British Journal of Occupational Therapy, 65, 123–128.

Okamoto-Barth, S., Call, J., & Tomasello, M. (2007). Great apes' understanding of other individuals' line of sight. Psychological Science, 18, 462–468.

Oleck, J. (2008). Most high school students admit to cheating. School Library Journal, March 10.

Olson, C. K. (2010). Children's motivation for video game play in the context of normal development. Review of General Psychology, 14, 180–187.

Orme, N. (2001). Medieval children. New Haven, CT: Yale University Press.

Osborne, J. A., Simon, S. B., & Collins, S. (2003). Attitudes towards science: A review of the literature and its implications. International Journal of Science Education, 25, 1049–1079.

Ozment, K. (2011). Welcome to the age of overparenting. Boston Magazine, December, 88–93, 136–137.

Parten, M. (1932). Social participation among preschool children. Journal of Abnormal and Social Psychology, 28, 136–147.

Pastor, P. N., & Reuben, M. A. (2008). Diagnosed attention deficit hyperactivity disorder and learning disability: United States, 2004–2006. Vital and health statistics, Series 10, #237. Washington, DC: US Department of Health and Human Services.

Patall, E. A., Cooper, H., & Robinson, J. C. (2008). The effects of choice on intrinsic motivation and related outcomes: A meta-analysis of research findings. Psychological Bulletin, 134, 270–300.

Pellis, S. M., & Pellis, V. C. (2011). Rough and tumble play: Training and using the social brain. In A. D. Pellgrini (Ed.), The Oxford handbook of the development of play, 245–259. Oxford: Oxford University Press.

Pellis, S. M., Pellis, V. C., & Bell, H. C. (2010). The function of play in the development of the social brain. American Journal of Play, 2, 278–296.

Piaget, J. (1932; 1965). The moral judgment of the child. New York: Free Press.

Power, T. G. (2000). Play and exploration in animals and children. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Przybylski, A. K., Rigby, C. S., & Ryan, R. M. (2010). A motivational model of video game engagement. Review of General Psychology, 14, 154–166.

Przybylski, A. K., Weinstein, N., Ryan, R. M., & Rigby, C. S. (2009). Having versus wanting to play: Background and consequences of harmonious versus obsessive engagement in video games. CyberPsychology & Behavior, 12, 485–492.

Pytel, B. (2007). Cheating is on the rise. Published online at www.suite101.com/content/cheating-is-on-the-rise-a31238.

Ray, B. D. (2011). Research facts on homeschooling. Salem, OR: National Home Education Research Institute. Published online at www.nheri.org.

Reaves, B., & Malone, T. W. (2007). Leadership in games and work: Implications for the enterprise of massively multiplayer online role-playing games. Seriosity Inc. Published online at www.seriosity.com/downloads/
Leadership_In_Games_Seriosity_and_IBM.pdf.

Reich, J. W., Erdal, K. J., & Zautra, A. (1997). Beliefs about control and health behaviors. In D. S. Gochman (Ed.), Handbook of health behavior research: I, Personal and social determinants. New York: Plenum.

Renner, M. J. (1988). Learning during exploration: The role of behavioral topography during exploration in determining subsequent adaptive behavior. International Journal of Comparative Psychology, 2, 43–56.

Rheingold, H. L., Hay, D. F., & West, M. J. (1976). Sharing in the second year of life. Child Development, 47, 1148–1158.

Ricaurte, G. A., Mechan, A. O., Yuan, J., Hatzidimitriou, G., Xie, T., Mayne, A.H., & McCann, U. D. (2005). Amphetamine treatment similar to that used in the treatment of ADHD damages dopamine

nerve endings in the striatum of adult nonhuman primates. Journal of Pharmacology and Experimental Therapeutics, 315, 91–98.

Richards, C. A., & Sanderson, J. A. (1999). The role of imagination in facilitating deductive reasoning in 2-, 3-, and 4-year-olds. Cognition, 72, 81–89.

Ridley, M. (2003). Nature via nurture: Genes, experience, and what makes us human. New York: HarperCollins.

Roberts, W. A., Cruz, C., & Tremblay, J. (2007). Rats take correct novel routes and shortcuts in an enclosed maze. Journal of Experimental Psychology: Animal Behavior Processes, 33, 79–91.

Roopnarine, J. L., Johnson, J. E., & Hooper, F. H. (Eds.). (1994). Children's play in diverse cultures. Albany: State University of New York Press.

Ross, E. A. (1901). Social control: A survey of the foundations of order. New York: Macmillan.

Rubin, K. H., Fein, G. G., & Vandenberg, B. (1983). Play. In P. H. Mussen & E. M. Hetherington (Eds.), Handbook of child psychology, vol. 4, 693–774. New York: Wiley.

Ruff, H. A. (1986). Components of attention during infants' manipulative exploration. Child Development, 75, 105–114.

–. (1989). The infant's use of visual and haptic information in the perception and recognition of objects. Canadian Journal of Psychology, 43, 302–319.

Sadofsky, M., Greenberg, D., & Greenberg, H. (1994). Kingdom of childhood: Growing up at Sudbury Valley School. Framingham, MA: Sudbury Valley School Press.

Sahlins, M. (1972). Stone age economics. Chicago: Aldine-Atherton.

Salamone, F. A. (1997). The Yanomami and their interpreters: Fierce people or fierce interpreters? Lanham, MD: University Press of America.

Saltz, E., Dixon, D., & Johnson, J. (1977). Training disadvantaged preschoolers on various fantasy activities: Effects on cognitive functioning and impulse control. Child Development, 48, 367–380.

Schneller, R. J. (2002). Farragut: America's first admiral. Dulles, VA: Brassey's.

Schonert-Reichl, K. A., Smith, V., & Zaidman-Zait, A. (2011). Effectiveness of the Roots of Empathy program in fostering social-emotional development in primary grade children.Manuscript submitted for publication.

Schulz, L. E., & Bonawitz, E. G. (2007). Serious fun: Preschoolers engage in more exploratory play when evidence is confounded. Developmental Psychology, 43, 1045–1050.

Schulz, L. E., Gopnik, A., & Glymour, C. (2007). Preschool

children learn about causal structure from conditional interventions. Developmental Science, 10, 322–332.

Sherif, M., Harvey, O. J., White, B. J., Hood, W. E., & Sherif, C. S. (1961). Intergroup conflict and cooperation: The Robbers Cave experiment. Norman: University of Oklahoma Book Exchange.

Shostak, M. (1981) Nisa: The life and words of a!Kung woman. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Silberbauer, G. (1982). Political Process in G/wi Bands. In E. Leacock & R. Lee (Eds.), Politics and History in Band Societies, 23–36. Cambridge: Cambridge University Press.

Skenazy, L. (2009). Free-range kids: Giving our children the freedom we had without going nuts with worry. San Francisco: Jossey-Bass.

Smith, H. (2000). The scarred heart: Understanding and identifying kids who kill. Knoxville, TN: Callisto.

Smith, J. D., Schneider, B. H., Smith, P. K., & Ananiadou, K. (2004). The effectiveness of whole-school antibullying programs: A synthesis of evaluation research. School Psychology Review, 33, 547–560.

Smith, P. K. (2005a). Play: Types and functions in human development. In B. J. Ellis & D. F. Bjorklund (Eds.), Origins of the social mind. New York: Guilford.

–. (2005b). Social and pretend play in children. In A. D. Pellegrini & P. K. Smith (Eds.), The nature of play: Great apes and humans, 137–212. New York: Guilford.

Spence, I., & Feng, J. (2010). Video games and spatial cognition. Review of General Psychology, 14, 92–104.

Spencer, V. G. (2006). Peer tutoring and students with emotional or behavioral disorders: A review of the literature. Behavioral Disorders, 31, 204–222.

Spinka, M., Newberry, R. C., & Bekoff, M. (2001). Mammalian play: Training for the unexpected. Quarterly Review of Biology, 76, 141–168.

Sudbury Valley School. (1970). The crisis in American education: An analysis and proposal. Framingham, MA: Sudbury Valley School Press.

Sutton-Smith, B., & Roberts, J. M. (1970). The cross-cultural and psychological study of games. In G. Lüschen (Ed.), The cross-cultural analysis of sport and games, 100–108. Champaign, IL: Stipes.

Sylva, K., Bruner, J., & Genova, P. (1976). The role of play in the problem solving of children 3–5 years old. In J. Bruner, A. Jolly, & K. Sylva (Eds.), Play, 244–257. New York: Basic Books.

Symons, D. (1978). Play and aggression: A study of rhesus monkeys. New York: Columbia University Press.

Thomaes, S., Bushman, B. J., DeCastro, B. O., & Stegge, H. (2009). What makes narcissists bloom? A framework for research on the etiology and development of narcissism. Development and Psychopathology, 21, 1233–1247.

Thomas, E. M. (1959). The harmless people. New York: Alfred A. Knopf.

–. (2006). The old way. New York: Farrar, Straus & Giroux.

Tomonaga, M. (2007). Is chimpanzee (Pan troglodytes) spatial attention reflexively triggered by gaze cue? Journal of Comparative Psychology, 121, 156–170.

Turnbull, C. M. (1961). The forest people. New York: Simon & Schuster.

–. (1982). The ritualization of potential conflict between the sexes among the Mbuti. In E. G. Leacock & R. B. Lee (Eds.), Politics and history in band societies, 133–155. Cambridge: Cambridge University Press.

Twenge, J. M. (2000). The age of anxiety? Birth cohort changes in anxiety and neuroticism, 1952–1993. Journal of Personality and Social Psychology, 79, 1007–1021.

Twenge, J. M., & Foster, J. D. (2010). Birth cohort increases in narcissistic personality traits among American college students, 1982–2009. Social Psychological and Personality Science, 1, 99–106.

Twenge, J. M., Gentile, B., DeWall, C. N., Ma, D., Lacefield, K., & Schurtz, D. R. (2010). Birth cohort increase in psychopathology among young Americans, 1938–2007: A cross-temporal meta-analysis of the MMPI. Clinical Psychology Review, 30, 145–154.

Twenge, J. M., Konrath, S., Foster, J. D., Campbell, W. K., & Bushman, B. J. (2008). Egos inflating over time: A cross-temporal meta-analysis of the Narcissistic Personality Inventory. Journal of Personality, 76, 875–901.

Twenge, J. M., Zhang, L., & Im, C. (2004). It's beyond my control: A cross-temporal meta-analysis of increasing externality in locus of control, 1960–2002. Personality and Social Psychology Review, 8, 308–319. US Department of Education. (2008). National center for education, issue brief on homeschooling. Published online at http://nces.ed.gov.

Vedder-Weiss, D., & Fortus, D. (2011). Adolescents' declining motivation to learn science: Inevitable or not? Journal of Research in Science Teaching, 48, 199–216.

Von Drehle, D. (2010). The case against summer vacation. Time, August 2, 36–42.

Vygotsky, L. (1978). Interaction between learning and development. In M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, and E. Souberman (Eds.), Mind and society: The development of higher

psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.

–. (1933; 1978). The role of play in development. In M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman (Eds.), Mind in society: The development of higher psychological processes, 92–104. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Walker, R., Hill, K., Kaplan, H., & McMillan, G. (2002). Age-dependency in hunting ability among the Aché of Eastern Paraguay. Journal of Human Evolution, 42, 639–657.

Wannenburgh, A. (1979). The bushmen. New York: Mayflower Books.

Weber, M. (1904–1905/1958). The Protestant ethic and the spirit of capitalism. New York: Scribner.

Weems, C. F., & Silverman, W. K. (2006). An integrative model of control: Implications for understanding emotion regulation and dysregulation in childhood anxiety. Journal of Affective Disorders, 91, 113–124.

Wegener-Spöhring, G. (1994). War toys and aggressive play scenes. In J. H. Goldstein (Ed.), Toys, play, and child development, 84–109. Cambridge: Cambridge University Press.

Whiting, B. B. (1983). The genesis of prosocial behavior. In D. L. Bridgeman (Ed.), The nature of prosocial development: Interdisciplinary theories and strategies, 221–242. New York: Academic Press.

Wiessner, P. (1982). Risk, reciprocity and social influences on! Kung San economics. In E. Leacock & R. Lee (Eds.), Politics and history in band societies. Cambridge: Cambridge University Press.

–. (1996). Leveling the Hunter: Constraints on the Status Quest in Foraging Societies. In P. Wiessner & W. Schiefenhövel (Eds.), Food and the status quest: An interdisciplinary perspective, 171–192.

Wood, D. J., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. Journal of Clinical Psychiatry, 17, 89–100.

Woodburn, J. (1968). An introduction to Hazda ecology. In R. Lee & I. DeVore (Eds.), Man the hunter. Chicago: Aldine.

Yee, N. (2006). Motivations for play in online games. Cyberpsychology & Behavior, 9, 772–775.

Yogev, A., & Ronen, R. (1982). Cross-age tutoring: Effects on tutors' attitudes. Journal of Educational Research, 75, 261–268.

notes

Сноски

1

Э. Э. Каммингс (1894–1962) – американский поэт, писатель, художник, драматург. Предпочитал писать свою фамилию и инициалы с маленькой буквы; в своих произведениях экспериментировал с пунктуацией, синтаксисом и правописанием. *Прим. перев*.

2

Издана на русском языке: Фулгам Р. Все самое важное для жизни я узнал в детском саду. М.: Иностранная литература, 1990. № 10. *Прим. ред.*

3

Говард Чудакофф (р. 1943) – профессор, историк, автор книги Children at play: An American History («Дети за игрой: Американская история»). Нью-Йорк: 2007. *Прим. перев.*

4

Популярный журнал по психологии, выходит в США с 1967 года каждые два месяца. *Прим. перев.*

5

Михай Чиксентмихайи (р. 1934) – американский психолог, профессор психологии, известный своими исследованиями тем счастья, креативности, субъективного благополучия, однако более всего – идеей потока, потокового состояния, изучаемого им в течение нескольких десятилетий. *Прим. ред.*

6

Регион на Ближнем Востоке, где зимой наблюдается повышенное количество осадков. Занимает современные территории Ливана, Израиля, Сирии, Ирака, юго-востока Турции и северо-запада Иордании. *Прим. перев.*

7

Элизабет Томас (р. 1931) – автор художественных и научно-популярных книг и статей о бушменах пустыни Калахари, а также о поведении животных и палеонтологии. *Прим. ред.*

8

Персивал Гриффин (р. 1941) – американский антрополог, этноархеолог, этноботаник. *Прим. ред.*

9

Лорна Маршалл (1898–2002) – антрополог, специализировалась на изучении племен африканских бушменов. Мать известного режиссера и антрополога Джона Маршалла. *Прим. ред.*

10

Тернбул Колин (1924–1994) – известный американский этнограф, специалист по культуре народов Африки, автор книги The Forest People. A Study of the Pygmies of the Congo («Лесные люди: исследования пигмеев Конго»), ставшей классикой антропологической литературы. *Прим. ред.*

11

Ричард Гулд – профессор антропологии Университета Брауна, один из авторитетнейших исследователей общества охотников-собирателей. *Прим. ред.*

12

Песчаная пустыня в Австралии (в центре штата Западная Австралия), расположена к югу от тропика Козерога, между Большой песчаной пустыней на севере и Большой пустыней Виктория на юге. *Прим. ред.*

13

Издана на русском языке: Ледлофф Ж. Как вырастить ребенка счастливым. Принцип преемственности. М.: Генезис, 2015. *Прим. ред.*

14

Лев Выготский (1896–1934) – советский психолог, основатель исследовательской традиции, которая стала известна начиная с критических работ 1930-х годов как культурно-историческая теория в психологии. *Прим. ред.*

15

Маршалл Салинс (р. 1930) – американский антрополог, работает в Чикагском университете. Стремился показать значимость культуры в формировании структуры общества. *Прим. перев.*

16

Грегори Бейтсон (1904–1980) – британо-американский ученый, работы которого носят междисциплинарный характер и исследуют широкий спектр вопросов эпистемологии, кибернетики, теории информации, антропологии, социализации, теории коммуникации, экологии. *Прим. ред.*

17

История, связанная с Закхеем, упоминается только в Евангелии от Луки. Закхей – начальник мытарей, сборщиков податей, был небольшого роста. Когда Иисус Христос проходил через город, где жил Закхей, тот, желая хоть издали увидеть Мессию, влез на смоковницу и таким образом удостоился особого внимания Иисуса. *Прим. ред.*

18

На самом деле стихи принадлежат Исааку Уоттсу: Уоттс И. Божественные песни для детей. Песнь XV. Против лжи (пер. Всеволода Колюбакина). *Прим. перев.*

19

Джон Уэсли (1703–1791) – английский протестантский проповедник и один из основателей методизма. *Прим. перев.*

20

Томас Пэйн (1737–1809) – англо-американский писатель, философ, публицист, прозванный крестным отцом США. В трактате «Права человека» (1791) выступил с обоснованием Французской революции с позиций Просвещения, за что в 1792 году был избран в Конвент.

21

Уильям Годвин (1756–1836) – английский журналист, политический философ и романист. Книга Годвина «Исследование о политической справедливости» вышла в 1793 году. *Прим. ред.*

22

Дэниел Уэбстер (1782–1852) – американский политический деятель. Государственный секретарь США в 1841–1843 и 1850–1852 годах, сенатор в 1827–1841 и 1845–1850 годах, член Палаты представителей в 1813–1817 и 1823–1827 годах. *Прим. ред.*

23

Жан Пиаже (1896–1980) – швейцарский психолог и философ, известен работами по изучению психологии детей, создатель теории когнитивного развития. Основатель Женевской школы генетической психологии. Позднее развил свой подход к науке о природе познания – генетическую эпистемологию. *Прим. ред.*

24

Дэвид Фаррагут (1801–1870) – американский адмирал, участник Англо-американской войны 1812 года. *Прим. перев.*

25

Доктор Хелен Смит – судебный психолог, бывший руководитель общенационального добровольного интернет-надзора за юными преступниками. Книга The Scarred Heart (2000 год) посвящена анализу психики малолетних убийц. *Прим. перев.*

Все три педагогические системы в разной степени придерживались принципов самостоятельности, свободы в установленных границах, естественного развития ребенка и способности приспосабливаться к различным условиям. *Прим. перев.*

27

Дворовая игра с мячом для четырех игроков; перед началом игры рисуется поле из четырех квадратов и круг для подачи. *Прим. перев.*

28

Аллегорический роман-притча Германа Гессе (1922) о молодом брахмане по имени Сиддхартха. Главный герой посвящает свою жизнь поиску Единого, который есть в каждом человеке. *Прим. перев.*

29

Духовная книга о таинстве рождения, вышла в 1977 году; автор – Айна Гаскин.

30

Дэниел Деннет (р. 1942) – американский философ и когнитивист, чьи исследования лежат в области философии сознания, философии науки и философии биологии. *Прим. ред.*

31

Сьюзан Энгель – американский психолог, специалист по личностному развитию. *Прим. ред.*

32

Пол Ховард-Джонс – психолог, специализируется на проблемах обучения и нейробиологии. *Прим. ред.*

33

Карл Дункер (1903–1940) – немецкий психолог, видный представитель гештальтпсихологии, один из наиболее выдающихся исследователей мышления. Дункер известен прежде всего своими исследованиями в области продуктивного мышления и решения задач. *Прим. ред.*

34

Беррес Скиннер (1904–1990) – американский психолог, изобретатель и писатель, лидер современного бихевиоризма. *Прим. ред.*

35

Чудо-женщина (Wonder Woman) – героиня комиксов, принцесса амазонок, обладает сверхчеловеческой силой. Впервые появилась в восьмом выпуске комикса All Star Comics, вышедшем в декабре 1941 года. Официально объявлено, что в 2017 году на студии Warner Bros. должен выйти полнометражный фильм о Чудо-женщине. *Прим. перев.*

36

Барбара Фредриксон (р. 1964) – американский психолог, профессор психологии и главный исследователь в лаборатории позитивных эмоций и психофизиологии Университета Северной Каролины в Чапел-Хилл. *Прим. ред.*

37

Перевод П. Голенищева-Кутузова. *Прим. перев.*

38

Детская игра с цветными камешками или специальными стеклянными шариками. Сначала расчерчивают поле, раскладывают на нем шарики, а затем игроки по очереди выстреливают шариком побольше и выбивают шарики с поля. У кого окажется максимальное количество шаров, тот и выиграл. Сейчас такие шарики часто используются для оформления аквариумов и интерьера. *Прим. перев.*

39

Винсент Ломбарди (1913–1970) – американский футболист и тренер; под его руководством команда «Грей-Бэй Пекерс» пять раз за семь лет побеждала в Национальной футбольной лиге США. *Прим. перев.*

40

Многопользовательская ролевая онлайн-игра, на данный момент самая популярная – восемь миллионов подписчиков. *Прим. перев.*

Лев Выготский определял зону ближайшего развития как уровень развития, достигаемый ребенком в процессе его взаимодействия со взрослым, но не проявляющийся в рамках индивидуальной деятельности. *Прим. перев.*

42

Джером Брунер (р. 1915) – американский психолог и педагог, крупнейший специалист в области исследования когнитивных процессов. *Прим. ред.*

43

Настольная карточная игра, относится к коллекционным и логическим играм. *Прим. перев.*

44

Иренеус Айбль-Айбесфельдт (р. 1928) – австрийско-немецкий биолог, основатель этологии человека как самостоятельной дисциплины и один из ее лидеров; большое внимание уделяет изучению поведения детей и взаимоотношениям детей и родителей. *Прим. перев.*

45

Программа «Корни эмпатии» была запущена в 1996 году и существует до сих пор, в том числе за пределами Канады. Мэри Гордон много лет работает с семьями, где практикуется домашнее насилие, и в рамках этой программы она пытается привить детям умение сопереживать. *Прим. перев.*

46

Американское дневное ток-шоу, созданное Барбарой Уотерс, выходит на канале ABC с 1997 года. Задумывалось как развлекательное дневное шоу, в котором несколько женщин-ведущих обсуждают разные темы: от светских новостей до политических проблем. *Прим. перев.*

47

Речь идет о сообществе thatmom.com (дословный перевод that mom – «та самая мама»). Это сообщество родителей, которые обучают детей дома. *Прим. перев.*

От англ. play – «игра» и neighborhood – «соседство», «ближайший район». *Прим. перев.*

49

Очевидно, речь идет о реформистской синагоге, где хором может руководить женщина. *Прим. перев.*

Комментарии

1

Clinton (2001).

2

Часть этого отрывка и следующего взяты из книги Gray (2011a).

3

Chudacoff (2007).

4

Цитата из книги Johnson (1988).

Finkelhor et al. (2010).

Family, Kids, and Youth (2010). Это исследование проводилось под патронажем компании IKEA и под наблюдением Барби Кларк, генерального директора исследовательской группы Family, Kids, and Youth.

См. O’Brien and Smith (2002).

Clements (2004).

Hofferth and Sandberg (2001).

Hofferth (2009).

Clements (2004).

Family, Kids, and Youth (2010).

13

Комментарий был написан в февральском выпуске 2010 года блога Питера Грея в разделе «Комментарии читателей» (http://blogs.psychologytoday.com/blog/freedom-learn).

Twenge (2000); Twenge et al. (2010).

Newsom et al. (2003).

16

Newsom et al., данные из таблиц 4 и 5. (2003). Показатели для мальчиков и девочек в то время были одинаковыми и менялись одинаково, поэтому я сложил средние результаты для обоих полов.

17

Согласно данным центров по контролю заболеваемости, количество самоубийств среди детей и подростков резко выросло в период с 1950 по 1995 год; затем, до 2003 года, оно постепенно снижалось, вероятно, в силу понимания этой проблемы и благодаря специально разработанным программам по предотвращению детских самоубийств. Однако более поздние отчеты свидетельствуют, что с 2003 года количество самоубийств среди детей и подростков снова растет. Данные по возрастным группам 1950–2005 годов см. по ссылке: www.infoplease.com/ipa/A0779940.html#axzz0zVy5PKaL. Отчет о росте самоубийств с 2003 года, см. Nauert (2008).

Twenge et al. (2004).

19

Информацию о причинно-следственных связях между беспомощностью и депрессией вы найдете в работе Abramson et al. (1989); Alloy et al. (2006); Weems & Silverman (2006); Harrow et al. (2009).

References in Twenge et al. (2004); Reich et al. (1997).

Luthar and Latendresse (2005).

Csikszentmihalyi and Hunter (2003).

Lee and DeVore (1968).

Diamond (1997).

25

Дата, от которой мы отсчитываем существование человека, произвольна. Примерно шесть миллионов лет назад генеалогическая линия приматов разделилась на две. Одна в итоге привела к развитию нашего вида, вторая – к развитию наших ближайших родственников – шимпанзе и бонобо (Corballis, 1999). Четыре миллиона лет назад наши предки научились ходить на двух ногах, два миллиона лет назад они жили группами, занимались охотой и собирательством – собирали корешки, орехи, ягоды и другие части растений, пригодные в пищу. Они умели разводить костры, делать орудия труда, а размер их мозга уже был больше, чем у человекообразной обезьяны (Konner, 2002; Ridley, 2003).

26

В этой главе я рассказываю о различных сообществах охотников-собирателей, которые антропологи называют *эгалитарными* охотничье-собирательскими обществами. Это охотники-собиратели, которые жили небольшими общинами, кочевали с места на место по ограниченной территории в поисках добычи и растительности, пригодной в пищу. Эти сообщества отличаются от *неэгалитарных* охотничье-собирательских обществ, или так называемых собирателей, которые ведут относительно оседлый образ жизни и используют в пищу местный ресурс (обычно рыбу). Типичные примеры таких собирателей – племена квакиутл (проживают на северо-западном побережье Америки) и айны (проживают в Японии). Сообщества собирателей более похожи на примитивное земледельческое общество, чем на общество охотников-собирателей. Они менее распространены, чем поселения охотников-собирателей, и, согласно археологическим свидетельствам, появились позже и в меньшей степени демонстрируют условия, в которых жили охотники-собиратели в доземледельческую эпоху (Kelly, 1995). Так же, как и многие антропологи, используя термин «охотники-собиратели», я говорю об эгалитарном обществе.

Часть этого текста и дальше взяты из публикаций Gray (2009).

Ingold (1999).

Ingold (1999); Wiessner (1996).

Lee (1988), p. 264.

Boehm (1999).

Больше сведений о согласованном принятии решения в обществе охотников-собирателей вы найдете в работе Silberbauer (1982), а также в работе Kent (1996).

33

Gould (1969), p. 90. Несмотря на то что у охотников-собирателей физические наказания использовались крайне редко, все-таки некоторые исследователи их наблюдали в некоторых сообществах, например в племени хазда в Центральной Африке (Blurton Jones, 1993).

Gosso et al. (2005), pp. 218, 226.

Liedloff (1977), p. 90.

Guemple (1988), p. 137.

Thomas (2006), p. 198.

Thomas (2006), pp. 198–199.

Bakeman et al. (1990).

Для нашего опроса мы выбрали десять антропологов, которые жили и изучали семь разных социумов охотников-собирателей на трех континентах. Мы давали им заполнить анкету, где просили тщательно описать свои наблюдения, касающиеся детей в изучаемых ими сообществах (см. Gray, 2009).

Draper (1976), pp. 210, 213.

Blurton Jones, Hawkes, and Draper (1994).

Hewlett et al. (2011).

Thomas (2006).

Draper (1976), pp. 205–206.

Hewlett et al. (2011).

Thomas (2006).

Liebenberg (1990).

Wannenburgh (1979), p. 41.

Thomas (2006), pp. 99–100.

Kaplan et al. (2000).

Walker et al. (2002).

Liebenberg (1990).

Kaplan et al. (2000).

Bock (2005); Kaplan et al. (2000).

Hewlett et al. (2011).

Draper (1988); Gosso et al. (2005); Turnbull (1961).

Gray and Feldman (2004).

Sutton-Smith and Roberts (1970).

Marshall (1976).

Turnbull (1982).

Turnbull (1982).

Bakeman et al. (1990); Eibl-Eibesfeldt (1989); Gosso (2005).

Hay and Murray (1982); Rheingold et al. (1976).

Bakeman et al. (1990); Wiessner (1982).

Turnbull (1982), p. 134.

Gould (1969), p. 120.

Liedloff (1977), p. 10.

Thomas (2006), pp. 216–217.

Diamond (1997).

Sahlins (1972).

Shostak (1981), p. 10.

Woodburn (1968).

Draper (1988).

Bock and Johnson (2004).

Salamone (1997).

Chagnon (1977); Good and Chanoff (1991). Безусловно, на общество яномамо оказали влияние и геноцид, и голландские, испанские и португальские набеги за рабами, происходившие в XVII веке (Salamone, 1997).

Fajans (1997).

Quoted by Fajans (1997), p. 40.

Barry, Child, and Bacon (1959).

Gardner (1991).

Barry et al. (1959); DeVore et al. (1968); Gould (1969).

Ember and Ember (2005).

Gray (2009).

Thomas (1959), p. 152; Gould (1969) p. 128.

Orme (2001).

Orme (2001), p. 315.

Ensign (1921).

Gray (2009).

Weber (1904–1905/1958).

Mulhern (1959).

Greenleaf (1978), p. 57.

93

Quoted by Mulhern (1959), p. 383.

Mulhern (1959), p. 383.

Bernard (1836).

Melton (1988), p. 43.

Melton (1988), pp. 43–44.

Melton (1988), p. 186.

Miller (2000).

Bowles and Gintis (2000).

Melton (1988), p. 158.

Heywood (2001).

Melton (1988), pp. 531–532.

Quoted by Johnson (2000), p. 40.

Ensign (1921).

Bowles and Gintis (2000).

107

Ross (1901), p. 163.

Ross (1901), p. 164.

109

Ross (1901), p. 163.

Ross (1901), p. 174.

Kaestle (2000).

Csikszentmihalyi and Hunter (2003).

Schneller (2002).

Clark (1977).

Einstein (1949), p. 19.

McMahon (2007); Oleck (2008); Pytel (2007).

Pytel (2007).

Education Portal (2007).

Gray (2011a); Twenge and Foster (2010); Twenge et al. (2008).

H. Smith (2000), pp. 62–63.

Merrell et al. (2008); J. D. Smith et al. (2004).

Gray (1993).

Mayes et al. (2009), p. 2; Pastor and Reuben (2008).

Ricaurte et al. (2005).

Gray (2010).

Greenberg (1974).

Sudbury Valley School (1970), p. 18.

Sudbury Valley School (1970), p. 42.

Gray and Chanoff (1986).

Greenberg and Sadofsky (1992); Greenberg, Sadofsky, and Lempka (2005).

Сравнительный анализ школы «Садбери Вэлли» и общества охотников-собирателей взят из работы Gray (2011b).

Ingold (1999).

Gray and Feldman (1997, 2004).

Gray (2009); Thomas (2006).

Gray (2009).

Sadofsky, Greenberg, and Greenberg (1994).

Gray and Chanoff (1986).

Mitra (2003, 2005); Mitra and Rana (2001).

Mitra and Dangwal (2010).

Mitra (2004).

Aristotle (1963 translation).

Gordon (1999).

Inglis et al. (2001).

Roberts et al. (2007).

В одном таком эксперименте (см. Renner, 1988) брали два похожих рисунка с шахматными клетками. Сначала один из них показывали новорожденным, которым был всего один день. Затем ставили перед ними оба рисунка, чтобы посмотреть, какой из них привлечет больше внимания. Малыши дольше смотрели на те рисунки, которые им не были показаны ранее. Чтобы продемонстрировать свои предпочтения, новорожденные должны были увидеть и запомнить разницу между двумя рисунками за несколько секунд, которые проходили между первой демонстрацией рисунков и последующей.

Friedman (1972).

Baillargeon (2004, 2008).

Ruff (1986, 1989).

Schulz and Bonawitz (2007).

Bonawitz et al. (2011).

Hughes and Hutt (1979); Hughes (1978).

Groos (1898), p. 75.

Доказательство видовых различий в игре описано в работе Burghardt (2005) and Fagen (1981).

Groos (1901).

Mitra and Rana (2001).

Schulz et al. (2007).

Brooks and Meltzoff (2002).

Ibid. (2008).

Okamoto-Barth et al. (2007); Tomonaga (2007).

Dennett (1994).

Goebel (2000).

Mitra (2005).

Engel (2006; 2009).

Eccles et al. (1993); Galton (2009); Harter (1981); Lepper et al. (2005); Osborne et al. (2003).

Vedder-Weiss and Fortus (2011).

Michaels et al. (1982).

Allport (1920); Beilock et al. (2004).

Aiello and Douthitt (2001).

Большая часть исследований, на которые я ссылаюсь в этой главе, проводилась людьми, которые при описании гипотез и результатов не используют термины «игра» и «игровой». Вместо этого они говорят о состоянии разума, когда на него оказывают давление и когда не оказывают, или о позитивном и негативном настрое, или о целях, которые либо мы сами ставим перед собой, либо их перед нами ставит кто-то другой. Но в контексте этой главы все эти исследования касаются игры. В игре на нас никто не давит, мотивация идет от играющего и настрой в игре всегда позитивный.

Amabile (1996); Hennessey and Amabile (2010).

Amabile (2001).

Howard-Jones et al. (2002).

Isen, Daubman, and Nowicki (1987).

Estrada, Isen, and Young (1997).

Dias and Harris (1988, 1990).

Richards and Sanderson (1999).

Более сжатая версия обсуждения, что такое игра, была описана в работе Gray (2009).

Наиболее полезными источниками при составлении списка характеристик игр я считаю следующие: Huizinga (1944/1955), Rubin et al. (1983), Smith (2005a), Sylva et al. (1976) и Выготский (1933/1978).

King (1982).

Kohn (1980); Kohn and Slomczynski (1990).

Анализ некоторых исследований, описанных здесь, вы найдете в работе Patall et al. (2008).

Lepper et al. (1973).

Описания таких экспериментов вы найдете в работах Lepper and Henderlong (2000).

Выготский (1933/1978).

Выготский (1933/1978), pp. 99–100.

Leslie (1994).

Einstein (1949).

Csíkszentmihályi (1990).

Fredrickson (2001, 2003).

Byers (1977).

Symons (1978).

Исследование о том, насколько часто происходят серьезные травмы в детском спорте, вы найдете в работе Hyman (2009).

Piaget (1932/1965).

Классическое исследование, демонстрирующее, как формальные командные виды спорта могут стать причиной конфликтов и ожесточения отношений между группами мальчиков, описано в работе Sherif et al. (1961).

M. Greenberg (1992).

Furth (1996); Furth and Kane (1992).

Connolly and Doyle (1984); Elias and Berk (2002); Jenkins and Astington (1996); Newton and Jenvey (2011).

Burns and Brainerd (1979); Dockett (1998, described by Smith, 2005); Saltz, Dixon, and Johnson (1977).

Eisen (1988).

Brown et al. (1971).

Chazan and Cohen (2010).

Wegener-Spöhring (1994).

Spinka et al. (2001).

Изначально эта идея была предложена в работе Groos (1898), а позднее получила подтверждение других исследователей (см. Fairbanks, 2000; Power, 2000). Однако есть исключения, например хищники, такие как волки и собаки. Эти животные в играх предпочитают преследовать других.

205

Power (2000), p. 194.

Pellis et al. (2010).

207

Aldis (1975), p. 187.

Konrath et al. (2011); Twenge and Foster (2010).

Blickle et al. (2006); Judge et al. (2006); Thomaes et al. (2009).

Konrath et al. (2011).

Herman et al. (2011).

Pellis and Pellis (2011); Bell et al. (2010).

Hall (1998); Einon et al. (1978).

Pellis and Pellis (2011).

Обзоры см. Goldstein (2011) and Przybylski et al. (2010).

Przybylski et al. (2009).

Goldstein (2011).

Aarts et al. (2010).

McLeod and Lin (2010); Olson (2010); Przybylski et al. (2010); Yee (2006).

Barnett and Coulson (2010).

Reaves and Malone (2007).

Ferguson (2010).

Ferguson and Rueda (2010).

Green and Bavelier (2003); Spence and Feng (2010).

Akilli (2007).

Black and Steinhkuehler (2009).

Durkin and Barber (2002); Ferguson (2010); Olson (2010).

Значительная часть этой главы была опубликована в виде статьи в журнале American Journal of Play (Gray, 2011c).

229

Чтобы наблюдать за играющими детьми, я обычно сажусь на небольшом расстоянии от них, но достаточно близко, чтобы их видеть и слышать. Я притворяюсь, что читаю книгу или журнал, при этом наблюдаю за ними, слушаю их и делаю пометки, если мне удается делать это незаметно. Если нет, я делаю записи сразу после наблюдения.

D. Greenberg (1992).

Mitra (2005).

Gray (2009).

Gray (2009); Konner (1975).

Konner (1975).

235

Konner (2010), pp. 492–495. Больше примеров см. Roopnarine et al. (994); Farver and Howes (1988).

Один из показателей неявного допущения – немногочисленные исследования занятий детей в разновозрастных группах. Недавно я изучил все выпуски двух ведущих журналов по возрастной психологии – Child Development и Developmental Psychology, изданные с 2000 по 2010 год (Gray, 2011c). Я обнаружил 213 статей на тему общения детей, разница в возрасте которых была меньше чем 24 месяца, и всего только 19 статей рассказывали об отношениях детей с разницей в возрасте более 24 месяцев. 15 из этих 19 рассказывали исключительно об отношениях братьев и сестер, и четыре были связаны, по крайней мере частично, детьми из разных семей. Более исчерпывающий обзор журналов по образованию и психологии и собрания данных по общественным наукам также показал очень мало исследований, которые включали детей разного возраста.

Gray and Feldman (1997).

Gray and Feldman (2004).

Выготский (1978).

Wood et al. (1976).

Все имена учащихся школы «Садбери Вэлли» в этой и других главах этой книги вымышлены.

Christie and Stone (1999); Christie et al. (2002).

243

Я рассчитал это по данным из таблицы 3, Christie and Stone (1999), p. 122.

Emfinger (2009).

245

Изначально описано в классическом исследовании Parten (1932).

Goldman (1981); Mounts and Roopnarine (1987).

Maynard (2002); Maynard and Tovote (2010).

Eibl-Eibesfeldt (1982).

D. Greenberg (1987), p. 77.

Lancy et al. (2010), p. 5.

Correa-Chávez and Rogoff (2009).

Noddings (2005).

Feldman and Gray (1999).

Gorrell and Keel (1986).

Feldman (1997).

Whiting (1983).

Ember (1973).

Dearden (1998); Spencer (2006); Yogev and Ronen (1982).

Gordon (2005).

Schonert-Reichl et al. (2011).

LeBlanc and Bearison (2004).

Cohen et al. (1982); McKinstery and Topping (2003).

Gray and Feldman (2004).

Gray and Chanoff (1986); Greenberg et al. (2005).

Skenazy (2009), p. xii.

Martini (1994), p. 74.

DeVore et al. (1968).

Ozment (2011).

Luthar and D’Avenzo (1999); Luthar and Latendresse (2005),

Aarts et al. (2010).

Lanza (2012). Больше информации можно найти на сайте www.playborhood.com.

Список школ «Садбери» можно найти на сайте школы «Садбери Вэлли» www.sudval.org.

По данным Департамента образования США за 2008 год, количество детей, обучающихся дома, составляло от 850 тысяч в 1999 году до 1 508 000 в 2007-м. Данные за последующие годы Департамент образования США не предоставляет, однако в работе Ray (2011) представлены данные на 2010 год – 2 040 000 человек.

В исследовании, которое проводилось в масштабах страны в 2007 году, 36 процентов опрошенных семей, обучающих детей дома, самой главной причиной перехода на домашнее обучение назвали возможность давать религиозное или нравственное образование (Департамент образования США, 2008).

Предварительный отчет о результатах опроса, см. Gray (2012b).

Доводы против летних каникул, см. Von Drehle (2010). Доводы против упразднения летних каникул, см. Gray (2012a).

Данные Департамента образования США, www.ed.gov.